



I ❤️ Learning

Metodologias do ensino de língua portuguesa e inglesa

Metodologias do ensino de língua portuguesa e inglesa

Graziela Bonato Lião

Juliana Aparecida Gimenes

Adriana Pavão Wada

Odete Aléssio Pereira

© 2017 por Editora e Distribuidora Educacional S.A.
Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida ou transmitida de qualquer modo ou por qualquer outro meio, eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia, gravação ou qualquer outro tipo de sistema de armazenamento e transmissão de informação, sem prévia autorização, por escrito, da Editora e Distribuidora Educacional S.A.

Presidente

Rodrigo Galindo

Vice-Presidente Acadêmico de Graduação

Mário Gchio Júnior

Conselho Acadêmico

Alberto S. Santana
Ana Lucia Jankovic Barduchi
Camila Cardoso Rotella
Cristiane Lisandra Danna
Danielly Nunes Andrade Noé
Emanuel Santana
Grasiele Aparecida Lourenço
Lidiane Cristina Vivaldini Olo
Paulo Heraldo Costa do Valle
Thatiane Cristina dos Santos de Carvalho Ribeiro

Revisão Técnica

Claudia Dourado de Salces
Guilherme Alves de Lima Nicésio

Editorial

Adilson Braga Fontes
André Augusto de Andrade Ramos
Cristiane Lisandra Danna
Diogo Ribeiro Garcia
Emanuel Santana
Erick Silva Griep
Lidiane Cristina Vivaldini Olo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Lião, Graziela Bonato
L693m Metodologias do ensino de língua portuguesa e inglesa /
Graziela Bonato Lião, Juliana Aparecida Gimenes, Adriana
Pavão Wada, Odete Aléssio Pereira. – Londrina : Editora e
Distribuidora Educacional S.A., 2017.
224 p.
ISBN 978-85-522-0366-7

1. Língua inglesa – estudo e ensino. I. Gimenes, Juliana
Aparecida. II. Wada, Adriana Pavão. III. Pereira, Odete
Aléssio. IV. Título.

CDD 370.711

Sumário

Unidade 1 O ensino de língua materna	7
Seção 1.1 - Aspectos conceituais e históricos do ensino de Língua Portuguesa	9
Seção 1.2 - Habilidades de comunicação em língua materna	24
Seção 1.3 - Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa	36
Unidade 2 Metodologias de ensino de língua materna	57
Seção 2.1 - Principais métodos e abordagens no ensino de língua portuguesa	59
Seção 2.2 - Tecnologias em ensino de língua portuguesa	78
Seção 2.3 - Avaliação de aprendizagem em ensino de língua portuguesa	95
Unidade 3 O ensino de Língua Inglesa	119
Seção 3.1 - Aspectos conceituais e históricos do ensino de Língua Inglesa	122
Seção 3.2 - Habilidades de comunicação em Língua Inglesa	138
Seção 3.3 - Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino de língua inglesa	152
Unidade 4 Metodologia do ensino de Língua Inglesa	175
Seção 4.1 - Principais métodos no ensino de Língua Inglesa	177
Seção 4.2 - A abordagem comunicativa em ensino de Língua Inglesa	191
Seção 4.3 - Avaliação de aprendizagem em ensino de Língua Inglesa	204

Palavras do autor

Caro aluno,

Aqui se inicia um proveitoso processo de estudo da língua materna. Hoje, sabemos que a Língua Portuguesa só faz e tem sentido para o aluno, e também para o professor, quando estudada dentro de um contexto cultural, social, político e econômico, proporcionando aos protagonistas da educação uma reflexão sobre a sua condição de ser social.

Em um rápido retrospecto, podemos dizer que o século XX, tanto no seu início, quanto em sua fase final, caracterizou-se por profunda transformação nos estudos da linguagem, o que acarreta em "deliciosa" transformação nas Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa. De uma concepção arraigada no historicismo, passamos para uma análise estrutural e daí para a consideração do texto, na análise do discurso, ou seja, na língua em uso.

Hoje, não há como aprender, compreender e apreender a língua materna sem conhecer as transformações ocorridas nos estudos da linguagem. O professor não é o detentor do saber. O conhecimento adquirido na sala de aula só se justifica quando o aluno, objeto do ensino-aprendizagem, apresenta interesse, curiosidade, e coloca em prática, no texto, no dia a dia, o seu repertório, o seu conhecimento de mundo. Tudo isso, ainda, só tem sentido se aliado ao esforço individual da leitura, resultando em inferência de ideias, na verificação e na seleção de informações.

Para tanto, a disciplina – Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa – é estudada em consonância com as mais modernas teorias didáticas justamente para que a língua materna seja entendida como o produto de uma sociedade, de uma cultura, de um tempo, de um meio em que se vive. Nela deixaremos marcas por meio da reflexão, da condição de ser social. Essa condição se dá por meio da língua. A língua é, portanto, reflexo da sociedade.

Esta disciplina irá ajudá-lo em sua caminhada de preparação para se tornar um professor que leve seu aluno a ler e produzir textos de forma crítica e reflexiva, isto é, a ser um competente leitor e produtor de texto.

Vamos lá?

O ensino de língua materna

Convite ao estudo

Caro aluno,

Em Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa você terá contato com teorias correntes e coerentes que nos permitem entender que o planejamento, a elaboração e o constante aprendizado formam o ponto de partida para o fazer-docente.

O aluno que pesquisa, problematiza, apropria-se do conteúdo para reconstruir, elaborar o conhecimento e se tornar sujeito da sua aprendizagem. Somos dotados de uma natureza inquiridora e da capacidade cognitiva de observar, relacionar, questionar, aprofundar, solucionar, refletir, comparar, criticar, justificar, argumentar, inferir conclusões, generalizar, buscar e processar informações, compará-las, organizá-las, descobrir, imaginar.

Cada conteúdo estudado e, conseqüentemente, suas conexões o prepararão para atuar, na sala de aula, com o jovem do século XXI e, também, para atingir competências e objetivos que futuramente facilitarão seus estudos em outras disciplinas do curso. Conheça as suas primeiras metas:

Competências da disciplina

- Dominar os aspectos teórico-metodológicos e a pragmática do ensino de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa.
- Aplicar no processo de ensino e aprendizagem os aspectos legais e os pressupostos teóricos relativos à aquisição de língua materna e inglesa.

Objetivos de aprendizagem

- Conhecer as línguas que influenciaram o aparecimento da Língua Portuguesa brasileira.

- Saber como se deu o ensino de Língua Portuguesa no Brasil Colonial e Imperial.

- Aprender e apreender as regras e as normas que norteiam o uso da Língua Portuguesa no Brasil.

Para que o aprendizado faça sentido, todos os conteúdos serão conectados a uma contextualização ou contexto de aprendizagem. A cada seção será discutido um aspecto do problema apresentado para que você compreenda quais escolhas deve fazer e os motivos dessas escolhas. Dessa forma, leia com atenção a contextualização da Unidade 1:

João, hoje com 19 anos, nascido no interior do Ceará, no Nordeste brasileiro, nunca teve a oportunidade de completar os estudos. Morava em uma região muito pobre, sem recursos, e o pouco que conseguiu estudar lhe deu a chance para viajar e chegar a São Paulo. Com pouco tempo na cidade, conseguiu emprego como padeiro, em uma região nobre, nos Jardins. Seu chefe, o senhor Carlos, sempre muito preocupado com os funcionários, pensou que João, excelente funcionário, poderia estudar e conseguir outras oportunidades em sua vida. Carlos procurou uma escola estadual que oferecesse o curso Educação para Jovens e Adultos. A escola logo foi encontrada, João matriculado e o curso iniciado. Primeiro dia de aula. João, o trabalhador, chegou bem à escola. Ansioso, encontrou aquela que seria a sua professora e logo se familiarizou com os colegas. A aula foi iniciada e a professora percebeu que tinha uma classe heterogênea em relação à idade, local de nascimento, constituição familiar, situação profissional e saberes. Valendo-se da diversidade sócio-econômica-cultural encontrada naquela sala de aula, como a professora utilizou tais dados, ou seja, os conhecimentos prévios de seus alunos, para construir um conceito sobre a língua materna?

Para conhecer a primeira situação-problema que você deverá solucionar, vá para a nossa primeira aula: *A língua como idioma, elemento da cultura e identidade de povo.*

Bom estudo!

Seção 1.1

Aspectos conceituais e históricos do ensino de Língua Portuguesa

Diálogo aberto

Primeiro dia de aula. João, o trabalhador, chegou bem à escola. Ansioso, encontrou aquela que seria a sua professora e logo se familiarizou com os colegas. A aula foi iniciada e a professora percebeu que tinha uma classe heterogênea em relação à idade, local de nascimento, constituição familiar, situação profissional e saberes. Valendo-se da diversidade sócio-econômica-cultural encontrada naquela sala de aula, como a professora utilizou tais dados, ou seja, os conhecimentos prévios de seus alunos, para construir um conceito sobre a língua materna?

Não pode faltar

A língua como idioma, elemento da cultura e identidade de povo

Você se lembra da situação-problema apresentada no tópico *Diálogo aberto*? A professora de João, ao perceber que tinha uma classe heterogênea em relação à idade, local de nascimento, constituição familiar, situação profissional e saberes, resolveu utilizar tais dados, ou seja, os conhecimentos prévios de seus alunos, para construir um conceito sobre a língua materna e, para tanto, fez uso dos conceitos de dois autores do português contemporâneo. Vamos iniciar nosso estudo?

A língua, segundo Cunha e Cintra

é um sistema gramatical pertencente a um grupo de indivíduos. Expressão da consciência de uma coletividade, a língua é o meio por que ela concebe o mundo que cerca e sobre ele age. Utilização social da faculdade da linguagem, criação da sociedade, não pode ser imutável; ao contrário, tem de viver em perpétua evolução, paralela à do organismo social que a criou. (CUNHA, CINTRA, 1985, p. 1)

”

A língua pode ser estudada de *modo sincrônico*, isto é, quando a estudamos de maneira estática, tal como ela se apresenta em um determinado momento do tempo, ou de *modo diacrônico*, quando o aspecto pelo qual a estudamos privilegia sua evolução ao longo do tempo. Saussure (1975, p. 6), linguista suíço, considerado fundador da linguística moderna, ressalta: “Do mesmo modo, sincronia e diacronia designarão respectivamente um estado de língua e uma fase de evolução.”

A Língua Portuguesa, como várias outras do mundo moderno ocidental, pertence ao grupo das línguas ditas “românicas”, ou “neolatinas”, que têm o seu ponto de partida no Latim, a língua do Lácio na Itália Antiga, ou, mais especificamente, da cidade de Roma. É resultado da evolução do Latim, que se implantara em uma vasta região da Europa em virtude de conquistas militares e do consequente domínio cultural e político de Roma, a partir do século III a.C. A Língua Portuguesa derivou-se, portanto, do latim falado, conhecido como latim vulgar, assim como as demais línguas romanas parentes da nossa, como o italiano, o francês e o espanhol.

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil Colonial e Império

No Brasil, a ocupação e a colonização aconteciam, a partir do litoral, com a implantação do ensino jesuítico, que obedecia ao projeto português para o Brasil, ao próprio projeto educacional jesuítico, à estrutura social brasileira da época e ao modelo de homem na época colonial.

O Projeto Educacional Jesuítico pretendia formar um modelo de homem com base nos princípios escolásticos (ver vocabulário), coerente com as necessidades e aspirações de uma sociedade em formação na primeira fase do período colonial brasileiro. Para tanto, o *Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Jesu*, mais conhecido por *Ratio Studiorum*, foi publicado originariamente em 1599 pelo padre Geraldo Cláudio Aquaviva e visava à formação do homem cristão, de acordo com a fé e a cultura cristã.

A atuação jesuítica na colônia pode ser compreendida em duas fases distintas: a primeira corresponde ao período de adaptação e construção de seu trabalho de catequese e conversão do índio à Igreja Católica e aos

costumes dos brancos. Já a segunda fase, que corresponde ao segundo século de sua atuação, foi um período de grande desenvolvimento do sistema educacional implantado no primeiro período, ou seja, a fase de consolidação de seu projeto educacional.

Inicialmente, os padres jesuítas dedicaram-se à catequização e à conversão do gentio à fé católica, mas com o passar dos anos começaram a se dedicar, também, ao ensino dos filhos dos colonos e demais membros da Colônia, atingindo, em um último estágio, a formação da burguesia urbana, constituída, principalmente, pelos filhos dos donos de engenho que partiam para estudar na Universidade de Coimbra.

Em 1759, a Companhia de Jesus teve suas atividades suspensas na Colônia brasileira pelo Decreto-lei de 3 de setembro de 1759, promulgado pelo Rei D. José. Com a promulgação da lei, o Ministro de Estado, Marquês de Pombal, exilava de Portugal e da colônia brasileira a Companhia de Jesus, confiscando para a Coroa portuguesa todos os seus bens materiais e financeiros. Esse processo representava uma atitude presente em muitos países europeus, não sendo exclusividade de Portugal. Nesse sentido, os jesuítas representavam um obstáculo e fonte de resistência às tentativas de implantação da nova filosofia iluminista que se difundia rapidamente por toda a Europa.

Para Teixeira Soares (1961), as reformas elaboradas pelo Marquês de Pombal, em seu mandato como ministro, visavam a transformar e adaptar a sociedade portuguesa aos movimentos sociais, econômicos e políticos que estavam ocorrendo na Europa do século XVIII.

A Companhia de Jesus não foi a única ordem religiosa que atuou na Colônia brasileira, mas foi sim aquela que mais destaque teve e a que primeiro desembarcou. Os membros das demais ordens, como os franciscanos, os carmelitas e os beneditinos, somente se instalaram e iniciaram seu trabalho por volta de 1580, e, diferentemente dos jesuítas, não tinham na função educadora sua principal atividade. Assim, pode-se supor que os jesuítas possuíam um projeto educacional, que, apesar de estar subordinado ao Projeto Português para o Brasil, tinha determinada autonomia, teve papel fundamental e acabou contribuindo para que o governo português atingisse seus objetivos no processo de colonização e povoamento da colônia brasileira.



A atuação jesuítica na colônia pode ser compreendida em duas fases distintas: a primeira corresponde ao período de adaptação e construção de seu trabalho de catequese e conversão do índio aos costumes dos brancos. Já a segunda fase, que corresponde ao segundo século de sua atuação, foi um período de grande desenvolvimento do sistema educacional implantado no primeiro período, ou seja, a fase de consolidação de seu projeto educacional.

A situação linguística anterior

Por ocasião do descobrimento, o litoral brasileiro era ocupado, desde época relativamente recente, por tribos Tupi, vindas do sul do continente em grandes movimentos migratórios. Uma população indígena mais antiga, a numerosa tribo Jê, tinha sido tocada para o interior e só entraria em contato com os portugueses mais tarde, nos fins do século XVII, quando se iniciou a exploração do sertão em busca de ouro e pedras preciosas. Outras nações, como a dos Aruak e a dos Karib, principalmente na Amazônia, ou ainda outras muito menores, que pareciam linguisticamente isoladas (Pano, Maku, Tukano, Katukina, Guaikuru etc.), só muito mais tarde experimentaram esse contato.

Os portugueses subjugaram e aculturaram, em grande parte, os Tupi da costa, que foram os seus guias e aliados na marcha de paulatina penetração da terra. Os Tupi do litoral, entre a Bahia e o Rio de Janeiro, formavam uma série de tribos bastante homogêneas cultural e linguisticamente. Os dialetos que falavam foram aprendidos pelos brancos, e daí se desenvolveu uma **língua geral de intercurso**, que era fundamentalmente o dialeto *tupinambá*. Os missionários jesuítas o estudaram, descreveram normativamente e ensinaram por meio de tratados gramaticais, para fins especialmente de catequese. Ele servia não só para as relações com os índios Tupi, mas também para os contatos com todos os índios em geral. As nações não Tupi aprendiam a língua geral de intercurso com relativa facilidade, o que não acontecia com a aprendizagem da Língua Portuguesa.

Assim se estabeleceu a **língua geral tupi**, ao lado do português, na vida cotidiana da colônia. Constitui-se até como língua escrita e literária, pois os missionários traduziam para ela as orações cristãs e nela

compunham hinos religiosos e peças teatrais no estilo dos velhos autos da literatura hispânica.

Nessa língua indígena, de intercurso, que os brancos falavam frequentemente e desembaraçadamente, “o português atuou como superstrato (ver vocabulário), modificando especialmente a fonologia tupi. Vogais e consoantes muito diversas das portuguesas adaptaram-se ao sistema português. Os valores semânticos (relativos aos sentidos das palavras), por sua vez, mudaram muitas vezes, de acordo com os valores semânticos portugueses, não só no léxico (*tupã* – “trovão”, feito nome para Deus), mas ainda nas formas gramaticais, como especialmente no verbo, onde se firmaram noções de tempo futuro, de modo subjuntivo e assim por diante”, como nos explica o professor, filólogo e lexicólogo brasileiro, especialista em tupi antigo, Eduardo Navarro.

Em contato com o português, que paralelamente se radicou na colônia, esse tupi de intercurso operou antes como adstrato (ver vocabulário) do que como substrato (ver vocabulário) propriamente dito; eram duas línguas que coexistiam simultaneamente no mesmo território.



Refleta

Como acontecia a troca linguística entre nativos e portugueses colonos?

Como surgiu a língua geral de intercurso?

A contribuição africana

Desde os princípios do século XVII surgiu um dado novo no panorama linguístico da colônia. Iniciou-se, em escala cada vez mais crescente, o tráfico dos negros africanos, como escravos, para o Brasil. Aqui se distribuíram pelos grandes latifúndios e pelos centros urbanos. Eram contingentes das mais variadas nações negras, quer do grupo Bantu, quer de tribos não Bantu, como especialmente os Yoruba, que foram reunidos à força em um novo habitat e tinham, necessariamente, de criar uma língua de comunicação ou intercurso.

Parece que, desde muito cedo, a sua integração na sociedade branca, com estreitas relações com ela na qualidade de escravos ligados

a todas as suas principais atividades, propiciou o desenvolvimento de um português **crioulo**, que uniu entre si negros das mais diversas proveniências. Também tudo indica que se adaptaram com relativa facilidade ao uso da língua geral indígena, dando-lhe ainda mais estímulo e expansão.

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil: da Velha República à atualidade

Compreende-se assim que, desde o início, tenha havido no Brasil condições para uma vida linguística própria e para o desenvolvimento de uma língua comum em face do português europeu. A língua escrita e a língua literária *strito sensu* (em Pernambuco, ainda no século XVI, já aparece em um poema épico nos moldes camonianos) ora se ressentia dessas novas condições, ora se mantinha mais nos padrões escritos da “língua além-mar”.

No século XIX, o movimento literário do Romantismo, manifestado algumas décadas depois da independência do Brasil (1822), aproximou bastante a língua literária da língua oral comum do país, mesmo, em alguns momentos, havendo uma tentativa de disciplina rígida da língua escrita, em moldes estritamente europeus.

As diferenças na língua falada e escrita percebidas no português brasileiro e no português europeu (de Portugal) não devem ser explicadas apenas por um suposto substrato (ver vocabulário) tupi ou por uma suposta profunda influência africana, como se tem feito às vezes. As diferenças resultam essencialmente de se achar a língua em dois territórios nacionais distintos, separados, e com culturas próprias. Desde sua implantação, o português, tanto em Portugal como no Brasil, teve a sua evolução linguística nem sempre coincidente apesar das estreitas relações de vida social e cultura.

A **fonologia brasileira** resulta de uma evolução, desde o momento em que ela se estruturou no território brasileiro por meio do contato entre variados dialetos ultramarinos e a língua padrão. Já o **léxico brasileiro** conta com um apreciável acervo de termos tupi e africanos, enriquecido justamente na época do bilinguismo português-tupi e do português crioulo dos escravos negros.

O português popular e dialetal do Brasil é, naturalmente, outro. Nele podem ter atuado substratos indígenas, não necessariamente, tupi, e os falares africanos, na estrutura fonológica e gramatical. Também se verificaram, por outro lado, traços portugueses arcaicos, que não desapareceram da nossa Língua Portuguesa.

Você já estudou em detalhes sobre como foi o ensino de Língua Portuguesa no Brasil na disciplina de História da Língua Portuguesa. É importante você dar uma olhadinha na Unidade 4 novamente para relembrar alguns detalhes importantes. Veja lá!



Vocabulário

Adstrato: língua ou dialeto falado numa região contígua àquela em que se fala outra língua e que pode influenciar esta última na fonética, na sintaxe e no léxico.

Escolástica: método de pensamento crítico dominante no ensino, nas universidades medievais europeias, cerca de 1100 a 1500.

Substrato: nome que se dá à língua de um povo que é abandonada em proveito de outra que a ela se impõe, geralmente em consequência de conquista política e cultural.

Superstrato: nome que se dá à língua de um povo conquistador, que a abandona para adotar a língua do povo vencido.

Formalização da língua: estabelecimento da ortografia e aspectos legais

A história da ortografia do português pode ser dividida em três períodos:

1. **Fonético** – das origens medievais até meados do século XVI.
2. **Pseudoetimológico** – de meados do século XVI até 1904, data da publicação da *Ortografia Nacional*, de Gonçalves Viana.

3. **Reformado** – vigorou a partir de 1904 até os dias atuais.

No período fonético, a grafia era realmente a veste da palavra e tinha a finalidade de representar na escrita os sons da fala. Escrevia-se, por exemplo, *honrra*, *lioões* etc. Havia muitas indecisões e duplas grafias como *cinquo*, *gerra*, *ydade*, *hidade*, *honde*, *themor* etc.

O período pseudoetimológico, comandado por eruditos do Renascimento, procurou racionalizar a grafia portuguesa, aproximando-a da latina e assim surgiram formas como *hymno*, *prompto*, *diphthongo*, *Buddha*, *rhetórica*, *Nictheroy*.

Foi preciso que se tivesse constituído a Linguística como ciência para que o foneticista português Gonçalves Viana aplicasse, pela primeira vez, à ortografia da Língua Portuguesa o tratamento histórico-comparativo e assim nasceu o livro a *Ortografia Nacional*, publicado em 1904. É a partir da publicação dessa obra que se inicia o terceiro período, o **reformado**. A reforma de Gonçalves Viana tomou por base a fonética histórica e por isso seus estudos tiveram grande repercussão.

Em **1911**, o governo português nomeou uma comissão para estudar as bases da reforma ortográfica e, em 1916, o governo oficializava a nova ortografia, quase por inteiro apoiada nos ensinamentos de Gonçalves Viana, que fora membro da então comissão.

O golpe de Estado de 1937 restabeleceu, contudo, o sistema simplificado de 1931, mas acrescentou-lhe novas regras sobre acentuação gráfica. A partir de então, Portugal e Brasil recomeçaram a divergir em matéria ortográfica, de modo que se tornou necessário novo entendimento entre os dois países.

Surgiu, em consequência, a Convenção Luso-Brasileira de **1943**, que deu novas forças ao Acordo de 1931. Em último esforço, em 1945, há uma conferência ortográfica luso-brasileira, cujo resultado foram as "Conclusões complementares do Acordo de 1931" postas em vigor em Portugal somente a partir de 1º de janeiro de **1946**, tendo sido impressa no Brasil, em 1943, como *Pequeno vocabulário ortográfico da língua portuguesa*.

Após a rejeição do Acordo Ortográfico de 1945, o Brasil continuou a reger-se pelo Formulário Ortográfico de 1943, o que criou muitas diferenças ortográficas, especialmente no uso de palavras com acento diferencial. Em 22 de abril de **1971**, a Academia Brasileira de Letras e a Academia das Ciências de Lisboa emitiram um parecer conjunto no qual indicavam novas e comuns regras ortográficas. Nessa reforma ortográfica houve muitas transformações, mas apenas nas regras de acentuação.

Em **1990** foi proposta a criação de uma norma ortográfica única, da qual participaram todos os países de língua oficial portuguesa, e em que esteve presente uma delegação não oficial de observadores da Galiza. Os signatários que ratificaram o acordo original foram Portugal (1991), Brasil (1995), Cabo Verde (1998) e São Tomé e Príncipe (2006). A previsão era de que o acordo entraria em vigor em 1994, mas como até essa data não havia sido ratificado por todos os países, a regra foi alterada em 2004 – ano em que Timor Leste passou a integrar a lista dos signatários – para permitir que o documento entrasse em vigor com a ratificação de três dos oito países lusófonos; o Brasil foi o primeiro a ratificar o protocolo que alterou a regra. A data de implantação da nova ortografia foi redefinida pelo governo brasileiro para o dia 1º de janeiro de 2009. No entanto, em decreto publicado em 27/12/2012 no Diário Oficial, a então presidente Dilma Rousseff determinou que o período de transição para implementação das novas regras iria até 31 de dezembro de 2015, podendo, nesse período, utilizar-se da grafia antiga em livros e outras publicações, em vestibulares, provas e concursos públicos.

No Brasil, o novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa está em vigência desde janeiro de 2009, quando editoras iniciaram a adequação de suas publicações. Desde então, cerca de 2 mil palavras sofreram alterações, o que representa apenas 0,5% do total da nossa língua. Em Portugal, as mudanças atingiram cerca de 10 mil termos, isto é, 1,5% do vocabulário. Lá, "ótimo" e "acção" passaram a ser grafados como por aqui ("ótimo" e "ação"), aproximando-se da linguagem oral comum no nosso país. Além disso, as mudanças ortográficas previstas pelo Acordo não afetam a língua falada de cada país. Apenas a escrita será unificada por vantagens econômicas para os países signatários.



A história da ortografia do português pode ser dividida em **três** períodos:

- **Fonético**, que vai das origens medievais até meados do século XVI;
- **Pseudoetimológico**, que vai de meados do século XVI até 1904, data da publicação da "Ortografia Nacional", de Gonçalves Viana;
- **Reformado**, que se inicia em 1904.

Você já pensou que as gramáticas e os dicionários guardam as memórias da nossa Língua Portuguesa e, conseqüentemente, as do povo brasileiro?

Do grego *grammatike*, pelo latim *grammatica*, o termo "gramática" significa a arte de escrever ou ler. É a referência formal e escrita de norma culta com o intuito de manter a uniformidade no uso da língua e a comunicação entre os diferentes grupos que compõem a sociedade.

A *Grammatica da Lingoagem Portugueza* é considerada a primeira gramática de nossa língua. Foi escrita por Fernão de Oliveira, presbítero secular e professor de retórica em Coimbra, e publicada em Lisboa, em 1536, por ordem de D. Fernando de Almada. Em 1540, João de Barros produziu a *Grammatica da Lingua Portugueza* que, segundo Salces (2016, p. 177), "é considerada a primeira sistematização dos saberes metalinguísticos a respeito da Língua Portuguesa, pois a obra que a antecedeu não tinha sua preocupação sistematizadora e didática".

Primeiras gramáticas do português

1536 – Fernão de Oliveira, *Grammatica da Lingoagem Portugueza*.

1540 – João de Barros, *Grammatica da Lingua Portugueza*.

1574 – Pero de Magalhães de Gândavo, Regras que ensinam a maneira de escrever a *hortografia da língua portuguesa com um diálogo que adiante se segue em defesa da língua portugueza*.

1576 – Duarte Nunes de Leão, *Orthographia*.

1606 – Duarte Nunes de Leão, *Origem da Lingoa Portugueza*.

1619 – Amaro de Reboredo, *Methodo Grammatical* para todas as *Lingoas*.

1631 – Álvaro Ferreira de Vera, *Breves Louvores da Lingua Portugueza*.

1721 – Jerônimo Contador de Argote, *Regras da lingua portugueza*, espelho da língua latina.

1736 – Luís Caetano de Lima, *Ortografia*.

1739 – João de Madureira Feijó, *Ortografia*.

1746 – Verney, *Verdadeiro Methodo de Estudar*.

1782 – Jerônimo Soares Barbosa, *Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza*.

(Fonte: SALCES, 2016, p. 175).

Até o início do século XX, não havia sido iniciada a descrição gramatical da Língua Portuguesa dentro de seu próprio modelo.

Principais dicionários da Língua Portuguesa

1562 – Jerônimo Cardoso, *Dicionario Lusitânico – Latino*.

1611 – Agostinho Barbosa, *Dicionario Lusitânico – Latino*.

1647 – Bento Pereira, *Tesouro da Lingua Portuguesa*.

1712-1728 – Dom Rafael Bluteau, *Vocabulario Português e Latino*, 10 volumes.

1789 – Moraes e Silva, *Dicionario da Lingua Portuguesa*. (Obs.: O autor, brasileiro, compôs o melhor dicionário para o estudo do Português Clássico).

1888 – A. J. de Macedo Soares, *Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*.

1888 – Caldas Aulete, *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa*; 3ª ed. 1948, 4ª. ed. 1958.

1889 – Visconde de Beaurepaire Rohan, *Dicionário de Vocábulo Brasileiros*.

1900-1901 – Antonio Augusto Cortesão, *Subsídios a um dicionário completo (histórico-etimológico)* da Língua Portuguesa.

1906 – Aniceto dos Reis Gonçalves Viana, *Apostilas aos Dicionários Portugueses*.

1932 e 1952 – Antenor Nascentes, *Dicionário Etimológico, primeira parte, Nomes comuns. Dicionário Etimológico, segunda parte, Nomes próprios*.

1956-1959 – José Pedro Machado, *Dicionário Etimológico*, 2 volumes.

1982 – Antônio Geraldo da Cunha, *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*.

1986 – Aurélio Buarque de Holanda, *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*.

2001 – Antônio Houaiss, *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*.

2002 – Francisco da Silva Borba, *Dicionário de Usos do Português do Brasil*.

(Fonte: SALCES, 2016, p. 177).



Refleta

O que é língua?

A língua materna conta a nossa história?

Brasileiro: Que povo é esse?

Por que é importante para uma língua sua formalização por meio de uma gramática?



Exemplificando

No período **fonético** escrevia-se, por exemplo, *honrra, lioões, cinquo, gerra, ydade, hidade, honde*.

No período **pseudoetimológico**, comandado por eruditos do Renascimento, buscava-se racionalizar a grafia portuguesa, aproximando-a da latina e assim surgiram formas como *hymno, prompto, diphthongo, Buddha, rhetórica, Nictheroy*.



Pesquise mais

Para conhecer na íntegra todos os acordos ortográficos e o VOP, Vocabulário Ortográfico do Português, acesse: PORTAL DA LÍNGUA PORTUGUESA. Acordo ortográfico. ILTEC (Instituto de Linguística Teórica e Computacional). Disponível em: <<http://www.portaldalinguaportuguesa.org/acordo.php>>. Acesso em: 14 nov. 2016.

Não deixe de visitar o site do Instituto Camões, um site português que apresenta informações sobre o ensino de Língua Portuguesa no mundo, bem como a divulgação de sua cultura, por meio das artes e literatura. Disponível em: <<http://www.instituto-camoes.pt>>. Acesso em: 14 nov. 2016.

Sem medo de errar

Para resolver a situação-problema enfrentada por Mara, a professora de João, você deve considerar os seguintes aspectos:

- saber quais línguas e povos influenciaram o desenvolvimento da nossa Língua Portuguesa.

- utilizar-se da diversidade sócio-econômica-cultural encontrada na sala de aula para reconstruir o percurso realizado pelos portugueses quando chegaram ao Brasil.

- aproveitar o momento de fala do João ("Mara, nós fomos apenas perturbados por estes portugueses?") e a situação criada,

pelos colegas, na sala de aula (“... o riso teve que ser contido pela professora.”) para conhecer a história da nossa ortografia, a norma culta e a coloquial.

Então, agora, tente: Como definir a nossa língua materna?

Faça valer a pena

1. Analise as afirmações a seguir:

I. A Língua Portuguesa pertence ao grupo das línguas românicas, ou seja, as línguas que derivaram do chamado latim vulgar.

II. Termos como álgebra e alfazema são resultantes da influência árabe.

III. A Língua Portuguesa inicialmente foi nomeada como português comum.

Assinale a alternativa que julga corretamente as afirmações anteriores:

- a) Apenas a I está correta.
- b) A I e a II estão corretas.
- c) Apenas a II está correta.
- d) A I e a III estão corretas.
- e) Todas as afirmações estão corretas.

2. “Última flor do Lácio, inculca e bela ...”, assim se refere o brasileiro Olavo Bilac (1865-1918), em seu soneto “Língua Portuguesa”, à última língua derivada do latim vulgar, falado no Lácio (uma região italiana) por soldados, camponeses e camadas populares. Esse retrato do nascimento da nossa Língua Portuguesa brasileira remonta à história de um povo dizimado, aportuguesado e miscigenado.

A partir da leitura do texto, assinale a alternativa correta:

- a) Considerada viva, a Língua Portuguesa é um instrumento de poder.

- b) A Língua Portuguesa é desnecessária à capacitação do jovem brasileiro.
- c) A Língua Portuguesa não é considerada a expressão da identidade brasileira.
- d) Para o brasileiro, o acesso ao conhecimento independe do acesso à língua materna.
- e) O Brasil, por ser um país extenso, com vários estados, não possui uma língua oficial.

3. Segundo Elia e Budin (1951, p. 11), “na România Ocidental o s final conserva-se, o que é sinal de uma forma de latim mais apurada, mais próxima do uso literário; na România Oriental o s final cai, maneira de pronunciar que Cícero denunciara como rústica”. Vejamos um exemplo:

latim *cantas*: português *cantas*, espanhol *cantas*, francês *chantes* (România Ocidental);

latim *cantas*: italiano *canti* (România Ocidental).

A partir dos estudos realizados e do trecho acima destacado, podemos inferir que a manutenção do s na segunda pessoa do singular no Presente do Indicativo, em Língua Portuguesa:

- a) Provém da forma mais apurada do latim.
- b) Em nada se assemelha à língua italiana.
- c) Não sofreu influência árabe.
- d) Sofreu influência germânica pelo acréscimo da sílaba *al-* às palavras.
- e) Não apresenta influências de outros povos.

Seção 1.2

Habilidades de comunicação em língua materna

Diálogo aberto

Olá! Você se lembra do Contexto de aprendizagem proposto no início desta unidade, no *Convite ao Estudo*? Dessa situação partiremos para uma nova situação-problema, para a compreensão da aquisição da linguagem humana.

Mara, a professora do nosso personagem nascido no interior do Ceará, estava muito preocupada com alguns aspectos da escrita do João e de alguns de seus amigos. Era inegável o crescimento que a turma apresentara até ali, mas era chegada a hora de avançar no conteúdo para que, "de vez", percebessem o quanto a oralidade, aquilo que falamos e como falamos, afeta diretamente a escrita. Mara iniciou a aula perguntando ao João: "Você acredita que a escrita e a fala são dois mecanismos independentes na produção da linguagem?" E continuou a perguntar para os outros alunos presentes: "Ao nascer, emitimos sons... Como isto acontece?". "Por que somos capazes de compreender a Língua Portuguesa?". "Existe um "sistema" dentro do ser humano?". A professora Mara utiliza formas bem interessantes para introduzir novos assuntos para seus alunos. Ela sempre faz questionamentos que não solicitam respostas imediatas, mas que servem para instigar os alunos a formularem hipóteses sobre o assunto a ser tratado. Preparado? Vamos conhecer bases teóricas sobre a aquisição da língua materna, os mecanismos que explicam a aquisição da escrita em língua materna, como se dá a compreensão e produção oral em Língua Portuguesa, e, ainda, como acontece a compreensão e produção da escrita em Língua Portuguesa.

Abordagens teóricas da aquisição da língua materna

Desde que nascemos, ou mesmo antes, somos rodeados por falares, por estímulos, por palavras da nossa língua materna. A língua utilizada pelo adulto com a criança, em um primeiro estágio da vida, costuma ser chamada de “manhês”, pois segundo alguns teóricos, o uso da língua nessa fase é repleto de entonação exagerada, reduplicações de sílabas e frases curtas. Por um pequeno período, a criança estabelece sua comunicação com o adulto por meio do choro e do balbucio, que se configuram como formas de interação nesse primeiro nível de comunicação.

Ao longo do tempo, surgiram algumas teorias que visam a explicar como a criança adquire e usa a língua falada no seu entorno, isto é, a língua materna. **Elas são: o Behaviorismo, o Inatismo, o Cognitivismo Construtivista e o Sociointeracionismo.**

A teoria behaviorista

Os primeiros estudos da linguagem tinham como base a visão teórica behaviorista (ver vocabulário), a qual assume que a aprendizagem de uma língua se dá pela exposição ao meio e em decorrência da imitação e do reforço. O ponto de vista teórico behaviorista de Skinner defende que o ser humano aprende por condicionamento, assim como qualquer outro animal. Porém, como pondera Matzenauer (2003), “se uma criança adquire uma língua por imitação, como se explica o fato de formar frases ou palavras que nunca ouviu?”.

A teoria inatista

A partir do final da década de 1950, os estudos de Noam Chomsky impulsionaram os trabalhos na área da aquisição da linguagem. Para o pesquisador, a linguagem é uma dotação genética do ser humano, ou seja, é inata. Segundo a teoria inatista, o ser humano possui uma Gramática Universal (GU) com um “dispositivo” que permite à criança, exposta ao INPUT (na Psicologia, tudo aquilo que escutamos os outros dizerem) construir hipóteses sobre a língua. Isso explicaria o fato de a

criança conseguir tanto compreender quanto produzir frases e palavras que nunca ouviu em seu entorno. Ou seja, o fato de ter um dispositivo de aquisição de linguagem permite que o falante de uma língua, mesmo de forma inconsciente, consiga criar tanto enunciados com estruturas gramaticais diferentes, como palavras, com base naquilo que seu dispositivo já captou como sendo característico da língua à qual é exposto desde a infância.

A teoria cognitivista

Para Piaget, suíço responsável pelos estudos epistemológicos sobre a aquisição da linguagem, o desenvolvimento cognitivo da criança acontece por estágios. Primeiro, a aquisição da linguagem depende do desenvolvimento da inteligência. Depois, no estágio de desenvolvimento cognitivo, acontece a revolução simbólica por meio da qual a experiência pode ser armazenada e recuperada. Por fim, a aquisição é vista como interação entre o ambiente e o organismo, resultado das assimilações e acomodações que resultam no desenvolvimento da inteligência em geral. Essa é a visão cognitivista construtivista desenvolvida em meados década de 1920.

A teoria Sociointeracionista

Lev Semionovitch Vygotsky, psicólogo bielorusso, propôs um novo modelo para o desenvolvimento infantil, a partir de algumas críticas ao modelo piagetiano, que desconsidera o papel das relações sociais no desenvolvimento da linguagem. Em sua obra "Pensamento e linguagem", lançada no Ocidente em 1962, o autor explicita que o primeiro contato entre a criança e mãe é fundamental para o desenvolvimento da fala na criança, uma vez que é através da sua interação com o mundo que a criança vai percebendo a linguagem e sua relação com os objetos e com o outro, com o qual interage. A partir daí, os significados das palavras adquiridas tornam-se embriões para a formação de conceitos; e, por fim, o desenvolvimento histórico-social e cultural determinam o pensamento. Para Vygotsky, a visão interacionista social considera que a aquisição da linguagem é um processo pelo qual a criança se firma como sujeito e não como aprendiz passivo e, portanto, constrói seu conhecimento do mundo em constante contato com o outro, seu interlocutor (GOMES, 2011).



Refleta

Os primeiros estudos da linguagem tinham como base a visão teórica behaviorista (ver vocabulário), a qual assume que a aprendizagem de uma língua se dá pela exposição ao meio e em decorrência da imitação e do reforço. O ponto de vista teórico behaviorista defende que o ser humano aprende por condicionamento, assim como qualquer outro animal. Porém, como pondera Matzenauer (2004), se uma criança adquire uma língua por imitação, como se explica o fato de formar frases ou palavras que nunca ouviu?



Assimile

Skinner → A teoria Behaviorista defende que o ser humano aprende por condicionamento, assim como qualquer outro animal.

Matzenauer → Indaga a partir do Behaviorismo: “Se uma criança adquire uma língua por imitação, como se explica o fato de formar frases ou palavras que nunca ouviu?”

Chomsky → Sua teoria, o Inatismo, defende que a linguagem é uma dotação genética do ser humano, ou seja, é inata.

Piaget → A teoria Cognitivista Construtivista entende que a aquisição da linguagem depende do desenvolvimento da inteligência da criança.

Vygotsky → A teoria Interacionista Social considera que a interação com o meio social é imprescindível para a aquisição da linguagem.



Vocabulário

Behaviorismo: também designado de **comportamentalismo**, é o conjunto das teorias psicológicas que postulam o comportamento como o mais adequado objeto de estudo da Psicologia.

A aquisição da escrita em língua materna

De acordo com a perspectiva interacionista de Vygotsky, o desenvolvimento do conhecimento humano ocorre de forma coletiva, o erro deve ser entendido como normal no processo de constituição do saber, em que o adulto em contato com a criança ou professor tem a função de mediador. Este último deve deixar claro para a criança em fase de aquisição da escrita que a Língua Portuguesa apresenta duas modalidades: a escrita e a falada. Cada uma delas tem suas características e especificidades.

Assim, a partir dessa concepção, os erros ortográficos cometidos pelos alunos no período da alfabetização devem ser compreendidos como parte de um processo de elaboração de hipóteses, haja vista que os falantes da língua materna ainda não sabem escrever conforme os padrões normativos e por isso estabelecem trocas entre diversas formas gráficas, que representam de modo convencional os sons da fala.

Ferreiro (2001, p. 10), doutora pela Universidade de Genebra, onde teve o privilégio de ser orientada por Jean Piaget, define: "A escrita pode ser concebida de duas formas muito diferentes e conforme o modo de considerá-la as consequências pedagógicas mudam drasticamente. A escrita pode ser considerada como uma representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras".

No período da alfabetização, percebe-se, na escrita de crianças semelhança das palavras com a oralidade tanto pela analogia aos sons da fala como pela falta de segmentação das palavras. "Quando a criança escreve palavras apresentando alguns desvios do tipo transcrição de fala, como: *nóis* (nós), *padero* (padeiro), *broco* (bloco), *bruza* (blusa), ela está mantendo a hipótese de uma correlação estreita entre a fala e a escrita, que é um momento transitório próprio do processo de alfabetização", destaca Alves (2007, p. 58).

Teberosky (1987, p. 125), autora de diversos livros sobre alfabetização, salienta que as crianças não apenas podem estabelecer intercâmbios com adultos ou com crianças maiores ou menores – tal como lhes permite o âmbito familiar –, mas

fundamentalmente com outros pares, que se encontram na mesma situação e possuem interesses, conhecimentos e necessidades que podem ser compartilhados. Trata-se de um bom lugar para praticar a socialização, em seu sentido mais amplo. Essa situação privilegiada pode ser aproveitada para que as crianças compartilhem entre si o processo de compreensão da escrita, através de suas trocas linguísticas.

Compreensão e produção oral em Língua Portuguesa

A assimilação dos sons da língua por parte das crianças e as representações múltiplas desses sons na escrita não são tarefas fáceis ou simples. Segundo Zorzi (1998), esse processo de assimilação das representações múltiplas dos sons na escrita é o mais complexo para as crianças em fase de alfabetização, logo os erros ortográficos não podem ser considerados como equívocos ou falta de compreensão da língua.

Marcuschi (2005, p. 28) salienta que “a perspectiva da dicotomia estrita (fala versus escrita) tem o inconveniente de considerar a fala como o lugar do erro e do caos gramatical, tomando a escrita como o lugar da norma e do bom uso da língua. Seguramente, trata-se de uma visão a ser rejeitada”.

A fala é a forma de produção textual-discursiva na modalidade oral que não necessita de uma tecnologia além do aparato fisiológico do próprio ser humano e da inserção deste em um determinado grupo linguístico. A fala caracteriza-se pelo uso da língua em sua forma de sons articulados e significativos, assim como os aspectos prosódicos, de gestualidade, os movimentos corpóreos e a mímica.

Segundo Levelt (1989), a produção da linguagem articulada se inicia na fase da conceitualização da mensagem. Nela, o locutor, a partir de uma intenção comunicativa, seleciona, na sua memória, as informações que deseja transmitir. Essa seleção é efetuada dentre os conhecimentos procedimentais (estocados na memória episódica), declarativos (estocados na memória semântica segundo redes de proposições conceituais) e os conhecimentos disponíveis

sobre a situação de comunicação (contexto da interação, tipo de discurso). Nessa fase, as informações ainda não possuem forma e estrutura e devem passar por um conjunto de atividades mentais capaz de gerar uma mensagem pré-verbal (ou a conceitualização de uma proposição). A saída deste módulo é essa mensagem suscetível de servir de entrada ao módulo seguinte (a formulação).

Esse tipo de mensagem possuiria uma estrutura proposicional (ou seja, conceitual); uma estrutura temática (seus argumentos possuiriam papéis semânticos abstratos de tipo "temático": fonte, alvo, direção, agente, paciente, dentre outros); uma perspectiva ou estrutura informacional (tópico, foco); modalidade, aspecto e dêixis (três categorias semânticas cuja formulação seria mais ou menos explícita no discurso articulado); e características específicas de cada língua (o conceitualizador conteria traços conceituais específicos da língua do locutor). As mensagens pré-verbais ocorreriam através de duas operações: a macro-planificação e a micro-planificação. Na primeira, a partir de uma intenção comunicativa, selecionamos informações que possam traduzi-la. Na segunda, essa informação (hierarquizada) é linearizada a fim de ser formulada.

A formulação é o segundo módulo postulado por Levelt. Nele, o locutor traduziria a estrutura conceitual em material linguístico. Nessa fase, a proposição passaria por dois tipos de codificação: gramatical e fonológico. O que Levelt denominou "estrutura de superfície" encontra-se entre essas duas instâncias: ela representaria o output (ver vocabulário) do codificador gramatical e o input (ver vocabulário) do codificador fonológico. A "estrutura de superfície" é composta de uma seleção de lemmas (ver vocabulário) que transformam estruturas semânticas em estruturas funcionais. Disso resultaria o discurso interno. Essas operações ocorreriam em duas etapas: na primeira há recuperação, pelo locutor, de itens lexicais suscetíveis de corresponder ao sentido da mensagem pré-verbal. Operar-se-ia uma escolha de unidades lexicais (a lexicalização). O locutor ordenaria essas informações e lhes atribuiria marcas morfológicas. Na segunda etapa, ocorreria a codificação gramatical. Nessa fase do processo, o locutor elaboraria uma representação do modo como cada proposição seria articulada.

Essas duas operações postuladas por Levelt, acrescidas da terceira, a articulação, parecem ser independentes. Supõe-se, porém, que elas se relacionem mantendo inter-relações de diferentes níveis. É provável, por exemplo, que exista interação entre a conceitualização e a formulação da mensagem: um vai e vem entre o texto produzido (pronto para ser articulado ou já verbalizado) e a mensagem pré-verbal.

O homem utiliza a fala para exprimir o seu pensamento, e os mecanismos cerebrais necessários passam por uma primeira fase de planejamento e depois por uma fase de formulação. Primeiro, buscam-se as palavras adequadas ao que se quer dizer e estruturam-se as sentenças de acordo com as regras da língua; depois, selecionam-se as regras fonológicas necessárias para pronunciá-las. Segundo os psicolinguistas, temos em nosso cérebro uma espécie de dicionário chamado *léxico mental*, no qual arquivamos todas as informações sobre a língua ou línguas que falamos. Alguns teóricos defendem a existência de regiões específicas no cérebro para armazenamento de certos tipos de informações: semântica, sintática e fonológica. Outros acreditam que todas essas informações estejam juntas na mesma região do cérebro.

Por fim, Fávero (2005) postula que fala “é o resultado da construção conjunta de pelo menos um falante em contato com um ouvinte e o seu planejamento se realiza localmente e de maneira simultânea ou quase simultânea à produção, fato que não possibilita um tempo maior para a sua elaboração, tornando-a, assim, redundante e fragmentada”.



Vocabulário

Input: é tudo aquilo que a criança ouve dos demais membros de sua família e comunidade.

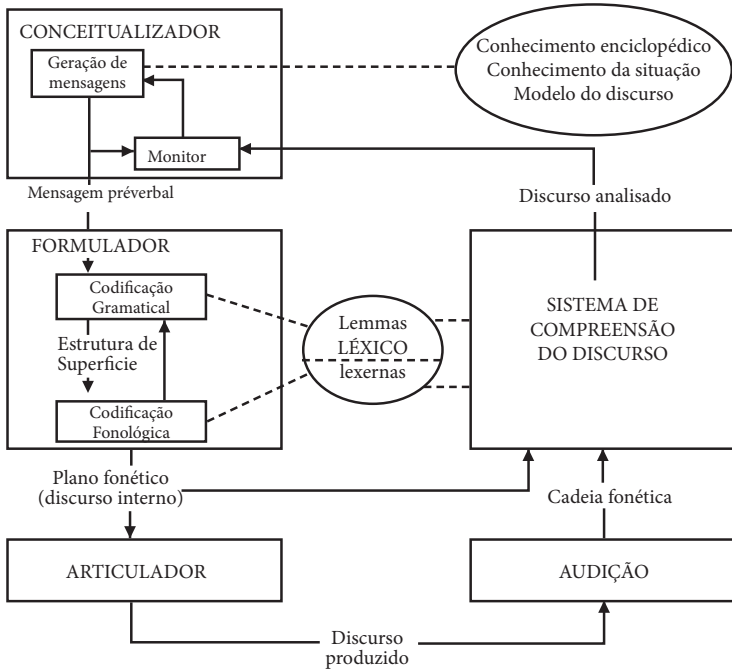
Lemmas: é a seleção lexical. Acontece no nível sintático e semântico, mas não no nível fonológico.

Output: tudo o que produzimos por meio da fala.



A produção da linguagem articulada, segundo Levelt (1989)

Figura 1.1 Linguagem articulada



Fonte: Levelt (1989, p. 9).

Compreensão e produção escrita em Língua Portuguesa

A língua escrita é uma atividade desenvolvida de modo solitário, o que permite um tempo mais longo para planejamento, elaboração e até mesmo revisão, assim como maior envolvimento do escritor com o texto, com o leitor imaginário ou não, além do envolvimento com o tópico discursivo a ser abordado. É uma das atividades mais complexas que o ser humano pode realizar.

A escrita é o modo de produção textual-discursiva com certas especificações materiais e caracteriza-se por sua constituição gráfica. Nesse sentido, Câmara Jr. (1986) afirma "que para compreender o

funcionamento e a natureza da linguagem humana, é necessário partir da observação e análise da língua falada e somente depois analisar a língua escrita”.

Segundo Gomes (2011, p. 119), “o ato de escrever para ser bem-sucedido requer algumas etapas, a começar pela definição de metas e pela realização de um plano, depois passa pela resolução de problemas e termina com a revisão e a edição do texto. A realização desse plano deve levar em conta três questões: a ideia (o conteúdo) que vai ser desenvolvida; o texto propriamente dito (o gênero adequado); e o leitor pretendido (quem vai ler o texto)”.

Logo, como defende Garcez (2004, p. 15), “a escrita é um processo de prática social, um processo constante de interação entre escritor, assunto e leitor, com a exigência de uma série de tomadas de decisões em relação à ordem das ideias, escolha de palavras, nível da subjetividade”. Ainda, segundo Garcez (2004, p. 1-10) escrever é:

- uma habilidade que pode ser desenvolvida e não um dom que poucas pessoas têm.
- um ato que exige empenho e trabalho e não um ato espontâneo.
- uma prática que se articula com a leitura.
- algo necessário no mundo moderno, no mundo da automação e da tecnologia.
- ato vinculado à prática social.



Pesquise mais

Assista à Fala e Escrita, do professor Luiz Antônio Marcuschi. O vídeo trata das relações entre a fala e a escrita, a oralidade e o letramento. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=XOzoVHyiDew>>. Acesso em: 11 jan. 2017

Sem medo de errar

Mara, a professora do nosso personagem, nascido no interior do Ceará, percebendo o quanto a oralidade afeta diretamente a escrita, iniciou a aula com questionamentos pertinentes ao tema em questão e passou a discorrer sobre as correntes teóricas da aquisição da língua materna, os mecanismos que explicam a aquisição da escrita em língua materna, como se dá a compreensão e produção oral em Língua Portuguesa e, ainda, como acontece a compreensão e produção da escrita em Língua Portuguesa. Interessante notar que rapidamente a turma percebia que a escrita é diferente da fala. A professora, então, sugeriu aos alunos que registrassem, em seus cadernos, as falas dos colegas e depois refletissem sobre as diferenças entre a fala e a escrita e o porquê dessa diferença.

Faça valer a pena

1. Os primeiros estudos da linguagem tinham como base a visão teórica da aprendizagem de uma língua pela exposição ao meio e em decorrência da imitação e do reforço. O ponto de vista teórico _____ defende que o ser humano aprende por condicionamento, assim como qualquer outro animal.

Assinale a alternativa com o nome da teoria que completa a lacuna:

- a) Inatista.
- b) Interacionista.
- c) Behaviorista.
- d) Cognitivista construtivista.
- e) Nenhuma das alternativas anteriores.

2. De acordo com a perspectiva interacionista de Vygotsky, o desenvolvimento do conhecimento humano ocorre de forma coletiva, o professor há de ser um mediador de tal processo.

A partir dessa concepção, os erros ortográficos cometidos pelos alunos no período da alfabetização devem ser compreendidos como parte de um processo de elaboração de hipóteses, haja vista que os falantes da língua materna ainda não sabem escrever conforme os padrões normativos e, por isso, estabelecem trocas entre diversas formas gráficas que representam de modo convencional os sons da fala.

A partir da leitura do texto, na perspectiva interacionista de Vygotsky:

- a) O erro deve ser entendido como parte do processo de constituição do saber.
- b) O professor mantém-se distante do processo de aprendizagem do aluno.
- c) A exposição ao meio é o melhor mecanismo para o aprendizado acontecer.
- d) O homem nasce com a Gramática Universal (GU).
- e) A imitação e o reforço garantem o aprendizado do aluno.

3. Segundo Gomes (2011, p. 119), "o ato de escrever para ser bem-sucedido requer algumas etapas, a começar pela definição de metas e pela realização de um plano, depois passa pela resolução de problemas e termina com a revisão e a edição do texto".

A realização do plano descrito deve levar em conta três etapas, respectivamente:

- a) A ideia a ser desenvolvida, o texto propriamente dito e o leitor pretendido.
- b) A palavra, o texto formulado e aquilo que o leitor lerá.
- c) A fonética, a semântica e a fonética novamente.
- d) O plano semântico, o plano morfológico e o fonológico.
- e) Aquilo que o leitor lerá, a ideia a ser desenvolvida e o texto.

Seção 1.3

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa

Diálogo aberto

Olá! Você se lembra do *Contexto de aprendizagem* proposto no item *Convite ao Estudo*? Vamos partir para um novo desafio? Agora, conhecendo um pouco mais a turma da Educação de Jovens e Adultos, da qual o João fazia parte, a professora propôs um desafio: “Quem consegue, a partir das aulas sobre a história da Língua Portuguesa, explicar para mim e para os colegas o que é certo e o que é errado na língua?” E continuou: “Os senhores já pensaram que assim como devem se vestir adequadamente para ir ao trabalho todos os dias, também devem pensar na forma linguística que utilizam com o chefe, com o colega, com outros profissionais? Aliás, escutar alguém pronunciado “Nóis” é motivo de desrespeito às diferenças de gênero, geração, raça e credo? Vejam o quanto temos que aprender sobre a nossa riquíssima Língua Portuguesa. Assim como trocamos de roupa para uma determinada situação do dia a dia, também temos que ajustar nosso discurso para atender a cada situação que vivemos”. Prepare-se: vamos entender a importância da variação linguística no ensino da língua materna e desconstruir mitos sobre variedade culta (padrão) e coloquial como sendo as únicas que compõem a Língua Portuguesa. Pronto para mais este aprendizado?

Não pode faltar

Você sabia que o professor de qualquer nível de ensino – seja educação infantil, ensino fundamental ou médio – não pode simplesmente decidir o que deseja trabalhar em sala de aula, escolhendo livremente os conteúdos? Como forma de garantir que crianças, adolescentes e jovens tenham acesso a um mesmo conjunto de conhecimentos relativos às disciplinas escolares, nas escolas de todo o país, seja nas instituições privadas ou públicas, o Ministério da Educação (MEC) criou diretrizes nacionais para orientar o trabalho dos professores.

Um desses documentos, os Parâmetros Curriculares Nacionais, criado em 1996 pelo MEC e publicado em 1997, fornece orientações facilitadoras para a aplicação de pontos importantes de várias discussões teóricas na área da educação, como a pedagogia, a psicologia e a linguística aplicada. No entanto, os PCNs são apenas uma orientação e não uma norma, servindo como um referencial para o ensino dos componentes curriculares de cada área do Ensino Fundamental e Médio

A mais recente diretriz curricular, chamada de Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foi elaborada levando em consideração a participação de cidadãos comuns, de organizações e redes de educação de todo o país, contando também com pareceres analíticos de especialistas, associações científicas e membros da comunidade acadêmica. Sua versão definitiva – 3ª versão – foi publicada em 06 de abril de 2017, um ano depois do previsto.

Manteve-se, na BNCC, para os anos finais do Ensino Fundamental, a área de conhecimento de “Linguagens”, composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), a área de Linguagens, ao longo do Ensino Fundamental, deve organizar seus componentes de modo a organizar e expandir as aprendizagens, tendo em vista as possibilidades das práticas de linguagem, para ampliação de capacidades expressivas do(a) estudante, para que ele compreenda como se estruturam as manifestações artísticas, corporais e linguísticas e seja capaz de reconhecer as práticas de linguagem como produtos culturais que organizam e estruturam as relações humanas..



Assimile

A BNCC tem sido elaborada desde 2014. Sua primeira versão foi disponibilizada para consulta pública entre outubro de 2015 e março de 2016, tendo recebido mais de 12 milhões de contribuições. A segunda versão, publicada em maio de 2016, passou por um processo de debate institucional em seminários realizados pelas Secretarias Estaduais de Educação em todos os estados brasileiros, do qual participaram mais de 9 mil professores, gestores, especialistas e entidades de educação, encerrando o ciclo de consulta previsto para a segunda versão.



Antes da BNCC existiam Parâmetros Curriculares Nacionais ou PCN, que não foram inteiramente mudados na nova base curricular. Aspectos relativos ao estudo da língua oral e não só da escrita, como formalidade e informalidade, estudo das manifestações linguísticas por meio de gêneros textuais diversos, foram mantidos na área de Linguagens.

Encontre nos PCNs:

- Caracterização da área de Língua Portuguesa.
- Aprender e ensinar Língua Portuguesa na escola.
- Objetivos gerais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental.
- Os conteúdos de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.
- Ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa no primeiro ciclo.
- Objetivos de Língua Portuguesa para o primeiro ciclo.
- Conteúdos de Língua Portuguesa para o primeiro ciclo.
- Ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa no segundo ciclo.
- Objetivos de Língua Portuguesa para o segundo ciclo.
- Desdobramento dos conteúdos de Língua Portuguesa.

O que diz a BNCC sobre os anos finais do Ensino Fundamental.

De acordo com a BNCC, no Ensino Fundamental – Anos Finais, os componentes curriculares da área de Linguagens devem ampliar as práticas de linguagem conquistadas nos anos iniciais do ciclo, incluindo a aprendizagem de Língua Inglesa, “para expandir os repertórios dos estudantes, intensificar a diversificação dos contextos e adensar a análise de como as práticas artísticas, corporais e linguísticas se

constituem e constituem a vida social” (BRASIL, 2017, p. 61).

Garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para a participação social e o exercício da cidadania é o objetivo norteador da BNCC de Língua Portuguesa. Dessa forma, o texto deve ser o centro das práticas de linguagem, não apenas considerando sua modalidade verbal, uma vez que na sociedade somos expostos a uma variedade de composições textuais que ultrapassam a linguagem verbal, articulando esta última ao visual, ao gestual, ao sonoro, fenômeno denominado como multimodalidade de linguagens. Assim, devem ser objetos de estudos nas aulas de língua portuguesa as variedades de textos veiculados pela imprensa (revistas, jornais, folhetos etc), pela TV, pelos meios digitais, pela publicidade, pelos livros didáticos, considerando, conseqüentemente, os vários suportes em que esses textos se apresentam.

Portanto, a BNCC de Língua Portuguesa, para atender à multiplicidade de modalidades e usos da língua oral e escrita, estabelece que seu ensino seja realizado com base em 5 eixos organizadores. Veja quais são eles a seguir:

Oralidade: neste eixo incluem-se os conhecimentos sobre as diferenças entre língua oral e língua escrita, bem como os usos adequados da oralidade em diferentes situações, o que requer o reconhecimento da existência de registros – formais e informais. Assumindo que a língua oral não é uniforme, mas sofre influência de diferentes fatores – regionais, classe sociais, históricos, etários, etc - esse eixo inclui conhecer as variedades linguísticas existentes em função desses fatores, assumindo uma atitude de respeito a essas variedades, fundamental para evitar o aparecimento de preconceitos linguísticos.

Leitura: para além da capacidade de decodificar palavras, neste eixo deve privilegiar-se o desenvolvimento de habilidades de compreensão e interpretação de textos verbais e multimodais, bem como a identificação de gêneros textuais, contextualizados em uma determinada situação comunicativa. o desenvolvimento da fluência e o enriquecimento do vocabulário também são objetivos desse eixos, devido a sua relevância na compreensão e interpretação de textos.

Escrita: neste eixo estão compreendidas as práticas de produção de diferentes gêneros textuais, sejam eles verbais, verbo-visuais ou

multimodais, considerando-se a situação comunicativa, os objetivos visados e os receptores do texto. Além da capacidade de codificação de palavras e textos, deve-se desenvolver nos estudantes habilidades para produzir textos coerentes e coesos, adequados ao nível de informatividade e relevância, levando em consideração ainda as variedades linguísticas apropriadas à situação de interação (formal ou informal).

Conhecimentos linguísticos e gramaticais: o trabalho com o funcionamento da língua portuguesa deve ser realizado por meio de práticas de análise linguística e gramatical, não de forma isolada, “mas estreitamente relacionadas com o desenvolvimento produtivo das práticas de oralidade, leitura e escrita” (BRASIL, 2017, p. 64). Refletir sobre as estruturas linguísticas e as regras de concordância e de regência e apropriar-se de recursos semânticos, sintáticos e morfológicos é fundamental para o estudante expandir sua capacidade de produzir e de interpretar textos. Assim, continua sendo importante a aprendizagem das normas ortográficas e da pontuação de forma contextualizadas, em atividades de leitura e escrita.

Educação literária: de estreita relação com o eixo da leitura, o foco da educação literária está em levar o aluno a conhecer e apreciar textos literários orais e escritos, tanto de autores de língua portuguesa quanto de autores de clássicos da literatura internacional traduzidos para nossa língua. O objetivo não é ensinar literatura, e sim, formar o leitor pelo contato com a literatura, para que o estudante seja capaz de apreender e apreciar o que há de singular em um texto, desenvolvendo nele a habilidade de fruição estética. A leitura literária, além de possibilitar a vivência de mundos ficcionais, “possibilita também ampliação da visão de mundo, pela experiência vicária com outras épocas, outros espaços, outras culturas, outros modos de vida, outros seres humanos” (BRASIL, 2017, p. 65).



Assimile

Enquanto no eixo Leitura predominam o desenvolvimento e a aprendizagem de habilidades de compreensão e interpretação de textos, no eixo Educação literária predomina a formação para conhecer e apreciar textos literários orais e escritos, de autores de língua portuguesa e de traduções de autores de clássicos da literatura internacional” (BRASIL, 2017, p. 65).



Para conhecer a Base Nacional Comum Curricular, acesse o site do MEC, disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 2 out. 2017.

A revista Nova Escola também fez uma reportagem completa sobre o assunto, com o esclarecimento de várias dúvidas sobre a BNCC. Confira: Guia da Base: como entender e interpretar o documento que vai ser referência para a educação pública e privada do Brasil. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/base/>>. Acesso em: 5 dez. 2017.



Gêneros discursivos para o trabalho com a oralidade:

- contos (de fadas, de assombração etc.), mitos e lendas populares.
- poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas, provérbios.
- saudações, instruções, relatos.
- entrevistas, debates, notícias, anúncios (via rádio e televisão).
- seminários, palestras.

Gêneros discursivos para o trabalho com a escrita:

- cartas (formais e informais), bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal etc.), convites, diários (pessoais, da classe, de viagem etc.).
- quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis: títulos, lides, notícias, resenhas, classificados etc.
- anúncios, slogans, cartazes, folhetos.
- parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, piadas.

- contos (de fadas, de assombração etc.), mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas.
- textos teatrais.
- relatos históricos, textos de enciclopédia, verbetes de dicionário, textos expositivos de diferentes fontes (fascículos, revistas, livros de consulta, didáticos etc.), textos expositivos de outras áreas e textos normativos, tais como estatutos, declarações de direitos etc.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), o trabalho realizado no eixo Oralidade, desenvolve no estudante maior criticidade em situações comunicativas orais, informais e formais, habilidades de interação com um número maior de interlocutores no espaço escolar, uma vez que são vários os professores distribuídos pelos componentes curriculares. As estratégias de compreensão e interpretação, no eixo Leitura, ampliam-se conforme o nível de exigências cognitivas em função do nível de complexidade dos textos. No eixo Escrita, há o avanço em paralelo com o desenvolvimento das estratégias de leitura, pois as estratégias de produção textual vão se tornando, progressivamente, mais numerosas e complexas. O eixo Conhecimentos linguísticos e gramaticais relaciona-se intimamente com os eixos da Leitura (de textos lidos) e da Escrita (de textos produzidos pelos alunos), seja apoiando-os, seja colaborando com a compreensão, interpretação e produção de textos. No eixo Educação literária, a diversidade de gêneros literários e as estratégias de leitura literária cumprem o objetivo maior de formar o leitor literário.



Assimile

Critérios de avaliação de Língua Portuguesa para Ensino Fundamental - anos finais.

O aluno deve ser capaz de:

- narrar histórias conhecidas mantendo a sequência cronológica.

- demonstrar compreensão de textos ouvidos por meio de resumo das ideias.
- coordenar estratégias de decodificação com as de antecipação, inferência e verificação, utilizando procedimentos para resolver dúvidas na compreensão.
- utilizar a leitura para alcançar diferentes objetivos – ler para estudar, ler para revisar, ler para escrever.
- escrever textos com pontuação e ortografia convencional, ainda que com falhas, utilizando alguns recursos do sistema de pontuação.
- revisar os próprios textos com o objetivo de aprimorá-los.
- escrever textos considerando o leitor.

Diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, publicados em 2010, dividem os conteúdos escolares em três áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Na área de LINGUAGENS E CÓDIGOS, destacam-se as competências que dizem respeito à constituição de significados que muito auxiliarão tanto na aquisição quanto na formalização de todos os conteúdos curriculares, para a constituição da identidade e o exercício da cidadania. Nessa área, podem ser identificadas as disciplinas, atividades e conteúdos relacionados às diferentes formas de expressão, das quais a Língua Portuguesa é imprescindível.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), o Ensino Médio será, agora, organizado em cinco terminalidades:

1. Linguagens e suas tecnologias: seus componentes curriculares são língua portuguesa, artes, educação física, língua inglesa e Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs)
2. Matemática e suas tecnologias: componente único - matemática.

3. Ciências humanas e sociais aplicadas: seus componentes são história, geografia, sociologia e filosofia.

4. Ciências da natureza: seus componentes são física, química e biologia.

5. Formação técnica e profissional.

A MP nº 746

A Medida Provisória número 746 é a alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e da Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. A emenda de 2016 foi criada no então governo de Michel Temer e promove alterações na estrutura do Ensino Médio, por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em tempo integral. Amplia a carga horária mínima anual do Ensino Médio, progressivamente, para 1.400 horas. Determina que o ensino de Língua Portuguesa e Matemática será obrigatório nos três anos do Ensino Médio. Restringe a obrigatoriedade do ensino da arte e da Educação Física à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, tornando-as facultativas no Ensino Médio. Torna obrigatório o ensino da Língua Inglesa a partir do sexto ano do Ensino Fundamental e nos currículos do Ensino Médio, facultando neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol. Permite que conteúdos cursados no Ensino Médio sejam aproveitados no Ensino Superior. A medida Provisória nº 746, de 2016, estabelece que



o currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Dá autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as

competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC.

O conjunto de conhecimentos associados às 5 terminalidades do Ensino Médio, até novembro de 2017, ainda não havia sido consolidado. No entanto, a BNCC propõe, para todos os níveis, o desenvolvimento de 10 competências gerais, a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica, as quais são:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade (fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais), colaborando para a construção de uma sociedade solidária.

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais

e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas e com a pressão do grupo.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários." (BRASIL, 2017, p. 18-19)

Como dito anteriormente, ainda não foi consolidado o conteúdo dos componentes curriculares do Ensino Médio. Assim, destacamos a seguir as competências e habilidades estabelecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio do ano de 2000 (BRASIL, 2000, p. 14-15). Veja a seguir:

1. Representação e comunicação

- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações.
- Utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos dos interlocutores.
- Colocar-se como protagonista no processo de produção/recepção.
- Compreender e usar a Língua Portuguesa como geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade.
- Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a sua vida.

2. Investigação e compreensão

- Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas, tecnologias disponíveis etc).
- Recuperar as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial.
- Conhecer e entender a natureza das tecnologias da informação como integração de diferentes meios de comunicação, linguagens e códigos, bem como a função integradora que elas exercem na sua relação com as demais tecnologias.

3. Contextualização sociocultural

- Considerar a linguagem e suas manifestações como fontes de legitimação de acordos e condutas sociais, e sua representação simbólica como forma de expressão de sentidos, em ações e experiências do ser humano na vida social.
- Respeitar e preservar as manifestações da linguagem, utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização; usufruir do patrimônio nacional e internacional, com as suas diferentes visões de mundo.

Você, como futuro professor, deverá levar em conta essas três dimensões ao pensar na organização de suas aulas para o Ensino Médio. Elas funcionam como guia, como princípios que deverão orientar sua prática, para propor atividades que levem a ser capaz de utilizar a língua materna, em sua modalidade oral e escrita, de maneira contextualizada – histórica e socialmente –, respeitar suas diferentes manifestações, compreender a Língua Portuguesa como geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade.



Refleta

A MP nº 746 **determina** que o ensino de Língua Portuguesa e Matemática será obrigatório nos três anos do Ensino Médio. **Restringe** a obrigatoriedade do ensino da arte e da Educação Física à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, tornando-as **facultativas** no Ensino Médio. Torna **obrigatório** o ensino da Língua Inglesa a partir do sexto ano do Ensino Fundamental e nos currículos do Ensino Médio, **facultando** neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol. **Permite que conteúdos cursados no Ensino Médio sejam aproveitados no Ensino Superior**” (BRASIL, 2016).

O que você acha do fato de a MP nº 746 pré-estabelecer a língua estrangeira obrigatória? Nesse caso, o que aconteceria com a língua espanhola? A obrigatoriedade da Língua Portuguesa nos três anos do Ensino Médio é uma boa medida? Por quê?

Os PCNs de Língua Portuguesa para a Educação de Jovens e Adultos

Os educandos, nessa etapa, devem dominar instrumentos básicos da cultura letrada, que lhes permitam melhor compreender e atuar no mundo em que vivem para que tenham acesso a outros graus ou modalidades de ensino básico e profissionalizante, assim como a outras oportunidades de desenvolvimento cultural.

O conhecimento linguístico deve proporcionar-lhes a incorporação ao mundo do trabalho com melhores condições de desempenho e participação na distribuição da riqueza produzida, valorizando a democracia, desenvolvendo atitudes participativas, conhecendo direitos e deveres da cidadania; desempenhando de modo consciente e responsável seu papel no cuidado e na educação das crianças, no âmbito da família e da comunidade. Ainda, conhecer e valorizar a diversidade cultural brasileira, respeitar diferenças de gênero, geração, raça e credo, fomentando atitudes que fortaleçam a autoestima, a confiança e a aprendizagem como meio de promoção pessoal e profissional.

Por fim, devemos reconhecer e valorizar os conhecimentos científicos e históricos, assim como a produção literária e artística como patrimônios culturais da humanidade, e exercitar a autonomia pessoal com responsabilidade, aperfeiçoando a convivência em diferentes espaços sociais (BRASIL, 2000, p. 21).

Os PCNs de Língua Portuguesa e o ensino de literatura

A literatura, como conteúdo curricular, ganha contornos distintos conforme o nível de escolaridade dos leitores em formação. Quando se focaliza a leitura literária dentro do ensino da literatura no Ensino Médio, evidencia-se a questão da passagem de um nível de escolaridade a outro, muitas vezes não mencionada. O ensino da literatura no Ensino Fundamental, e aqui nos interessa o segundo ciclo (do 6º ao 9º ano), caracteriza-se por uma formação menor sistemática e mais aberta do ponto de vista das escolhas, na qual se misturam livros que indistintamente denominamos “literatura infanto-juvenil” a outros que fazem parte da literatura dita “canônica”, legitimada pela tradição escolar,

sobretudo, nos últimos anos desse ciclo (8º e 9º anos).

De um lado, temos o professor que só trabalha com autores indiscutivelmente canônicos, como Machado de Assis, por exemplo, utilizando-se de textos críticos também consagrados; de outro lado, o professor que lança mão de todo e qualquer texto, de Fernando Pessoa a raps, passando pelos textos típicos da cultura de massa: caso do professor que se considera libertário (por desconstruir o cânone) e democrático (por deselitizar o produto cultural). E você? Qual tipo de professor será?



Refleta

A “democratização da literatura”, ou seja, a possibilidade de não nos determos somente nos autores canônicos, será uma atitude libertária ou democrática? Não estaria embutido nessa escolha o preconceito de que o aluno não seria capaz de entender/fruir produtos de alta qualidade ou com linguagem diferenciada?

A literatura deve propiciar aos alunos momentos voluntários para que leiam coletivamente uma obra literária, assistam a um filme, leiam poemas de sua autoria – de preferência fora do ambiente de sala de aula: no pátio, na sala de vídeo, na biblioteca, no parque. É necessário apontar ainda que os impasses peculiares ao Ensino Médio ligam-se mais significativamente aos textos que se encontram mais afastados no tempo e/ou que possuem uma construção de linguagem mais elaborada do ponto de vista formal, próprios da cultura letrada que se quer e se deve democratizar na escola.



Pesquise mais

Para ter acesso aos textos completos dos PCNs do Ensino Fundamental, Médio e EJA, acesse o link disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 11 jan. 2017.

Sem medo de errar

Para solucionar a situação-problema, a professora Mara percebeu que chegava o momento de tratar outros aspectos da Língua Portuguesa para que os alunos entendessem como a língua pode auxiliá-los, principalmente no aprendizado de outras disciplinas ou na vida. Explicou, ainda, para os alunos que o conhecimento linguístico deve proporcionar a incorporação ao mundo do trabalho com melhores condições de desempenho e participação na distribuição da riqueza produzida. Mara continuou discorrendo sobre a valorização da diversidade cultural brasileira, o quanto devemos respeitar diferenças de gênero, geração, raça e credo, fomentando atitudes de não-discriminação, aumentando assim a autoestima de cada um, fortalecendo a confiança na sua capacidade de aprendizagem, valorizando a educação como meio de desenvolvimento pessoal e social, fazendo com que os alunos entendessem a importância da variação linguística no ensino da língua materna e desconstruindo mitos sobre variedade culta (padrão) e coloquial, como sendo as únicas que compõem a Língua Portuguesa.

Faça valer a pena

1. Analise as duas proposições a seguir:

I. Os Parâmetros Curriculares Nacionais têm como intuito apresentar um referencial para o trabalho docente, respeitando a concepção pedagógica própria e a pluralidade cultural brasileira para que se adaptem à necessidade, as características de cada região do Brasil.

PORQUE

II. Os Parâmetros Curriculares Nacionais primam pelo respeito ao esforço diário do professor de fazer com que os estudantes dominem os conhecimentos relativos aos diferentes componentes disciplinares e para crescerem como cidadãos.

A respeito da relação entre as duas proposições acima, é correto afirmar que:

- a) A I é uma afirmação verdadeira e a II é uma afirmação falsa.
- b) A I é uma afirmação falsa e a II é uma afirmação verdadeira.
- c) A II é uma afirmação verdadeira e é justificativa da I.
- d) Tanto a I quanto a II são afirmações verdadeiras, mas nenhuma justifica a outra.
- e) A I é uma afirmação verdadeira e justifica a II.

2. Leia os critérios a seguir e assinale as afirmações verdadeiras quanto aos critérios de avaliação de Língua Portuguesa nas séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

I. Narrar histórias conhecidas e relatos de acontecimentos, mantendo o encadeamento dos fatos e sua sequência cronológica (sem a ajuda do professor).

II. Demonstrar compreensão de textos ouvidos por meio de resumo das ideias.

III. Escrever textos com pontuação e ortografia convencional, sem falhas, utilizando alguns recursos do sistema de pontuação.

Assinale a alternativa que apresenta somente as afirmações corretas:

- a) Somente I.
- b) I e II.
- c) I e III.
- d) II e III.
- e) I, II e III.

3. Para um real e efetivo ensino da literatura na sala de aula, devemos:

a) trabalhar somente com autores indiscutivelmente canônicos, utilizando textos críticos também consagrados.

b) lançar mão de todo e qualquer texto, de Fernando Pessoa a raps, passando pelos textos típicos da cultura de massa.

c) deselitizar o produto cultural, oferecendo somente a cultura de massa.

d) estudar somente a cultura de massa, já que esta é fácil de ser entendida pelo aluno.

e) respeitar a faixa etária, oferecendo ao aluno o estímulo que o faça procurar os livros.

Referências

ANTUNES, Irandé Costa. **Aula de português**: encontro & interação. Parábola Editorial: São Paulo, 2003.

BASTOS, Neusa Barbosa. **Língua Portuguesa**: cultura e identidade nacional. (Org.) Neusa Barbosa Bastos. IP-PUC-SP-EDUC: São Paulo, 2010.

BASTOS, Neusa Barbosa e PALMA, Dieli Vesaro. **História entrelaçada**: a construção de gramáticas e o ensino de Língua Portuguesa do século XVI ao XIX. Lucerna: Rio de Janeiro, 2004.

_____. **História entrelaçada 2**: a construção de gramáticas e o ensino de Língua Portuguesa na primeira metade do Século XX. Lucerna: Rio de Janeiro, 2006.

_____. **História entrelaçada 3**: a construção de gramáticas na segunda metade do século XX. Nova Fronteira/Lucerna: Rio de Janeiro, 2008.

BERBEL, N. A. N. **A problematização e a aprendizagem baseada em problemas**: diferentes termos ou diferentes caminhos? Interface - Comunicação, Saúde, Educação, v. 2, n. 2. 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v2n2/08>>. Acesso em: 3 nov. 2016.

_____. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1. 2011. Disponível em: <http://www.proiac.uff.br/sites/default/files/documentos/berbel_2011.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2016.

BORDENAVE, Juan Diaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino aprendizagem**. 4. ed. Vozes: Petrópolis, 1989.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 2 out. 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF.1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Médio**. Brasília, MEC/SEF. 2000.

BRASIL. **Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 11 jan. 2017.

CAMARA JUNIOR, Joaquim M. **História e estrutura da língua portuguesa.** 3. ed. Rio de Janeiro: Padrão – Livraria Editora Ltda, 1979.

CAMARA JUNIOR, Joaquim M. **Manual de expressão oral e escrita.** 9. ed. Vozes: Petrópolis, 1986.

CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos.** 3. ed. Duas Cidades: São Paulo, 1995.

CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas.** Tradução de Rosaura Eichenberg. L&PM Editores: São Paulo, 1998.

CASTILHO, Ataliba T. de. e ELIAS, Vanda Maria. **Pequena gramática do português brasileiro.** Editora Contexto: São Paulo, 2012.

CUNHA, Celso e CINTRA, Luís F. Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo.** Nova Fronteira: Rio de Janeiro, 1985.

DEMO, Pedro. **Conhecer & aprender: sabedoria dos limites e desafios.** Artmed: Porto Alegre, 2000.

ELIA, Sílvio e BUDIN, J. **Compêndio de Língua e de Literatura.** Companhia Editora Nacional: São Paulo, 1951.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguística Histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas.** 2. ed. Editora Ática: São Paulo, 2007.

FERREIRA, Luiz Antonio. **Leitura e Persuasão – Princípios de Análise Retórica.** São Paulo: Contexto, 2010, p.12.

GOMES, Maria Lúcia de Castro. **Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa.** Paraná: IBPEX, 2011.

LAMPRECHT, Regina Ritter. **Memórias do passado, repercussões no presente: vinte anos de pesquisa em Aquisição da Linguagem na PUCRS.** "Letras de Hoje". n. 132, v. 38, p.11-16, jun. 2003.

LEVELT, William J. M. **Speaking From intention to articulation.** Cambridge, Mass.: MIT Press, 1989.

MARCUSCHI, Luiz A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MATZENAUER, Carmen Lúcia Barreto. Bases para o entendimento da

aquisição fonológica. In.: Scarpa, Ester Mirian. Aquisição da linguagem. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.) **Introdução à linguística** - domínios e fronteiras. vol. 2. São Paulo: Cortez, 2003.

MORIN, E. Contrabandista dos saberes. In: PESSIS-PASTERNAK, G. **Do caos à inteligência artificial**. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. 4. ed. Editora Unesp: São Paulo, 1992.

NETO, Serafim Silva. **Fontes do Latim Vulgar** (*O Appendix Probi*). edição comentada. Imprensa Nacional: Rio de Janeiro, 1946.

_____. **Manual da Gramática Histórica Portuguesa**. Companhia Editora Nacional: São Paulo, 1942.

_____. **Introdução ao Estudo da Língua Portuguesa no Brasil**. Departamento da Imprensa Nacional: Rio de Janeiro, 1950.

PANTALEONI, Nílvia. **Do Estruturalismo à Linguística Textual**. PUC: São Paulo, 2016.

PINKER, Steven. **O Instituto da Linguagem**. Tradução de Claudia Bertiner. Martins Editora: São Paulo, 2004.

SALCES, Claudia Dourado, de. **História da Língua Portuguesa**. Editora e Distribuidora Educacional S.A: Paraná, 2016.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 7. ed. Cultrix: São Paulo, 1975.

SOARES, Teixeira. **O Marquês de Pombal**. Universidade de Brasília: Brasília, 1983.

TEBEROSKY, Ana. Construção de escritas através da interação grupal. In: FERREIRO, Emília. PALÁCIO, Margarita. (Orgs). **Os processos de leitura e escrita**: novas perspectivas. Tradução de Luiza Maria Silveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

TEYSSIER, Paul. **História da Língua Portuguesa**. Martins Fontes: São Paulo, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. Tradução de José Cippola Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afecche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprender a escrever**: a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Metodologias de ensino de língua materna

Convite ao estudo

Olá! Pronto para iniciar um novo tópico, que o ajudará em suas práticas de ensino em sua “futura” sala de aula?

Você já pensou que o estudo e a prática o farão conquistar a autonomia didática? A **complexidade do processo pedagógico impõe**, na verdade, **o cuidado em se prever e se avaliar, reiteradamente, concepções** (O que é linguagem? O que é língua?), **objetivos** (Para que ensinamos? Com que finalidade?), **procedimentos** (Como ensinamos?) e **resultados** (O que temos conseguido?), de forma que todas as ações do futuro professor se orientem para um ponto comum e relevante: conseguir ampliar as competências comunicativo-interacionais dos alunos. Quem nos coloca tais indagações é a professora Irandé Antunes (2009), mas, antes de você aprender novos conceitos que, com certeza, fundamentarão suas aulas, retomemos aquilo que já foi objeto de estudo na Unidade 1.

Na Seção 1.1 – Aspectos conceituais e históricos do ensino de língua portuguesa – você conheceu a língua como idioma, elemento da cultura e identidade do povo; aprendeu como aconteceu o ensino da língua portuguesa no Brasil colonial e imperial; além de saber como se deu o ensino da língua portuguesa na Velha República até a atualidade. Também, entendeu como a formalização da língua, ou seja, o estabelecimento da ortografia e seus aspectos legais, afetam aquilo que é considerado como o “bem falar e bem escrever”. Na Seção 1.2 – Habilidades de comunicação em língua materna – conhecemos as abordagens teóricas sobre a aquisição da língua materna (Behaviorismo, Inatismo, Cognitismo Construtivista e Sociointeracionismo), compreendendo como se dá a aquisição oral e escrita na língua materna e, conseqüentemente, a produção oral e escrita na língua portuguesa. E, na Seção 1.3 – Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de língua portuguesa – conhecemos o esforço de teóricos brasileiros preocupados em parametrizar o

ensino da língua materna em nosso território tão extenso, com tantas riquezas e diferenças, ao mesmo tempo.

Agora, você conhecerá os conceitos e as concepções fundamentais ao processo de alfabetização, entendendo como surgiu o letramento e o que este termo significa para alguns teóricos, além de conhecer as principais abordagens de ensino no Brasil e as teorias que embasam a análise linguística e a análise do discurso. A história que trataremos na situação-problema é da professora Angélica, que mora em um município não muito distante da capital paulista. Ali, há uma universidade privada que desenvolve um projeto de capacitação docente com os professores da rede municipal e cujo objetivo é aprimorar seus conhecimentos. Por meio dessa capacitação, eles poderão planejar melhor suas aulas, visando a um melhor rendimento escolar dos alunos para que se sintam preparados e incentivados a continuar seus estudos. O projeto de capacitação está dividido por área: humanas, biológicas e exatas. Angélica coordena a área de humanas, ministrando as capacitações para os professores de Língua Portuguesa, da rede municipal.

O projeto prevê seis encontros, sendo um por mês. Ela sabe que precisa preparar as capacitações desse semestre levando em consideração as novas tecnologias e como elas poderão ser utilizadas em sala de aula para colaborar na aprendizagem e avaliação da língua materna. A professora também ministra as aulas de estágio supervisionado em língua portuguesa, no curso de Letras, para a turma do último semestre. Portanto, ela aproveita o feedback das estagiárias para elaborar suas palestras para a capacitação docente dos professores da rede municipal. Para ajudar na solução das situações-problema desta unidade, vamos estudar nas três seções os principais métodos e abordagens no ensino de língua portuguesa, como fazer uso de tecnologias em sala de aula, além de conhecer sobre a avaliação de aprendizagem em ensino de língua portuguesa. Será conveniente à professora Angélica instruir os professores do município sobre como promover o conhecimento de modo interdisciplinar? É importante ela esclarecer a utilização dos textos multimodais como recurso para o ensino da leitura, escrita e análises linguísticas, já que vivemos na era digital? É necessário que ela prepare uma capacitação sobre como o professor deve avaliar as produções dos alunos?

Vamos lá?

Seção 2.1

Principais métodos e abordagens no ensino de língua portuguesa

Diálogo aberto

Vamos relembrao o contexto de aprendizagem desta seção para que dele possamos derivar a primeira situação-problema que será o fio condutor de nossos estudos. Angélica, professora universitária, ministra aula de estágio supervisionado em língua portuguesa, no curso de Letras, para a turma do último semestre. Ela também organiza e ministra capacitação na área de humanas para os professores da rede municipal. Angélica aproveita o feedback das estagiárias para elaborar suas palestras para a capacitação docente dos professores da rede municipal. A professora, ao ler o relatório de Marina, percebeu que a aluna é muito observadora e detalhista em seus relatórios de estágio. Marina presenciou várias aulas de língua portuguesa ministradas para o 9º ano e percebeu que os alunos não prestavam atenção nem se importavam com o que o professor falava. Notou que, em quase todas as aulas, o professor adotava o mesmo procedimento: “Pessoal, abram o livro na página 84, leiam o texto, copiem e respondam as perguntas de interpretação em seus cadernos”. O professor sentava em sua cadeira e começava a corrigir as redações de alunos de outra instituição de ensino. No geral, Marina observava que um ou outro aluno fazia o que o professor mandava, e a maioria ficava mexendo em seus celulares.

Edna, a melhor aluna da sala, certa vez levantou-se de sua carteira para questionar algo que não estava entendendo. Ela se aproximou do professor e, sem tempo de terminar de expor a sua dúvida, o professor disse: “Vá terminar o restante dos exercícios, que depois eu passo as respostas no quadro”. A aluna, muito obediente, voltou para seu lugar e deu continuidade aos exercícios. Será essa uma metodologia adequada para o ensino de língua materna? O docente conduz as aulas sem um debate sobre questões tão relevantes no processo de ensino-aprendizagem. De que outro modo o professor

poderia desenvolver esse tipo de atividade? Diante dessa situação, Angélica pretende trazer à tona, na próxima capacitação, uma discussão sobre os métodos de ensino desde o tradicional até os mais contemporâneos, adotados em muitas escolas por exemplo, sugerir o trabalho de modo interdisciplinar envolvendo todos os componentes curriculares do 9º ano. Ela quer destacar também como a postura ativa do professor colabora para que o aluno se espelhe no docente e saia da passividade, assumindo seu papel no processo de ensino-aprendizagem, principalmente, no que se refere às atividades de escrita e leitura nas aulas de língua portuguesa. Nesse sentido, nesta seção estudaremos os conteúdos relacionados ao letramento como abordagem de ensino, esclarecendo elementos da análise linguística, da análise do discurso e o uso de textos multimodais nas atividades nas salas de aulas. Além disso, refletiremos sobre a interdisciplinaridade e como esse modo de trabalho educacional colabora com a ligação dos conhecimentos pertencentes às diferentes disciplinas que compõem a grade curricular.

Não pode faltar

Alfabetização e letramento

Historicamente, **o conceito de alfabetização se identificou ao ensino-aprendizado da tecnologia da escrita**, ou seja, na **leitura** desejava-se que o aluno demonstrasse **a capacidade de decodificar os sinais gráficos**, transformando-os em “sons” e, na **escrita**, desejava-se que o aluno ativasse **a capacidade de codificar os sons da fala**, transformando-os em sinais gráficos.

A partir dos anos 1980, **o conceito de alfabetização foi ampliado** com as contribuições dos estudos sobre a psicogênese da aquisição da língua escrita, particularmente com os trabalhos de **Emília Ferreira** e **Ana Teberosky**. Começa-se, então, a compreensão de que **o aprendizado do sistema de escrita não se reduz ao domínio de correspondências entre grafemas (letras) e fonemas (sons)**, mas se caracteriza, sim, como um **processo ativo por meio do qual a criança, desde seus primeiros contatos com a escrita, constrói e reconstrói hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita, compreendida como um sistema de representação**.

Na **alfabetização**, os termos “grafemas” e “fonemas” correspondem, aproximadamente, a “letras” e “sons”, passando a designar o processo não apenas de ensinar e aprender as habilidades de codificação e decodificação, mas também o domínio dos conhecimentos que permitem o uso dessas habilidades nas práticas sociais de leitura e escrita. É diante das novas exigências da sociedade moderna que surge um novo termo para incorporar as habilidades de uso da leitura e da escrita em situações sociais e, então, surge o termo letramento.

Uma das grandes estudiosas sobre o assunto, a professora doutora Magda Soares, tem uma definição objetiva sobre o letramento: “O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.” (SOARES, 2011, p. 2). “Trocando em miúdos”, é letrado quem consegue interagir na sociedade, em diferentes contextos, entendendo e fazendo-se entender, por meio da escrita.

Para você não confundir os dois termos – alfabetização e letramento – veja como Magda Soares explica a diferença entre ambos:

Há, assim, uma diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser letrado (atribuindo a essa palavra o sentido que tem *literate* em inglês). Ou seja: a pessoa que aprende a ler e a escrever - que se torna alfabetizada - e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita - que se torna letrada - é diferente de uma pessoa que ou não sabe ler e escrever - é analfabeta - ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita - é alfabetizada, mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita. (SOARES, 2011, p. 2)



Agora, reflita: **Você sabe qual abordagem de ensino utiliza ou utilizará para ensinar a língua portuguesa aos seus alunos?** Pronto para mais um aprendizado? Começemos relembando o conceito de língua. **A língua** é um sistema de comunicação que tem como centro a interação verbal, que se faz através de textos ou discursos, falados ou escritos. Isso significa que esse sistema depende da interlocução (inter+locução = ação linguística entre sujeitos). Partindo dessa concepção, por exemplo, uma **abordagem de ensino de língua** deve valorizar o uso da língua em diferentes situações ou contextos sociais, com sua diversidade de funções e sua variedade de estilos e modos de falar.



Vocabulário

Alfabetização: processo de apropriação do sistema alfabético de escrita.

Letramento: processo de inserção e participação na cultura escrita, em diferentes contextos sociais.

Abordagens de ensino

Ao longo da história da educação, várias abordagens de ensino foram disseminadas. Cada uma delas sofreu influências de diferentes teóricos, realizando, assim, os seus posicionamentos didáticos que englobam a escola, o processo ensino-aprendizagem, a relação professor-aluno, a metodologia e a avaliação.

Abordagem tradicional

Na **abordagem tradicional**, o ensino é caracterizado pela transmissão do patrimônio cultural, pela confrontação com modelos e raciocínios elaborados. **As aulas expositivas e as demonstrações do professor à classe compõem a metodologia de ensino dessa abordagem.** Há um artificialismo que, em geral, não facilita a aprendizagem, ignora as diferenças e peculiaridades de cada aluno, e acredita **que a repetição** (de exercícios, nomenclaturas, classificações) **e a quantidade dos conteúdos, que são quase sempre descontextualizados,** são o suficiente para a formação de todo e qualquer indivíduo. Conta-se com o

verbalismo do mestre, a memória do aluno e uma avaliação para detectar a reprodução do conteúdo comunicado na sala de aula.

Émile Chartier (1978), estudioso da abordagem tradicional, acreditava que a “escola é o lugar onde se raciocina”. Hoje, percebemos que, ao contrário daquilo que Émile Chartier pregou, tivemos (e ainda temos) muito mais reprodução e memorização de conteúdo em detrimento do desejo real de uma escola voltada para a reflexão sobre a aprendizagem.



Assimile

“Aulas de português, perguntemo-nos todos os dias: a favor de quem? A favor de quê? Se as pessoas não ficam mais capazes para – falando, lendo, escrevendo e ouvindo – atuarem socialmente na melhoria do mundo, pela construção de um novo discurso, de um novo sujeito, de uma nova sociedade, para que aulas de português?” (ANTUNES, 2009, p. 176).

Abordagem comportamentalista

Os comportamentalistas ou behavioristas consideram a experiência ou a experimentação planejada como a base do conhecimento. O ensino é composto por padrões de comportamento desejado e arbitrário (elogio, nota, prêmio, prestígio, reconhecimento do professor) segundo objetivos pré-fixados em um planejamento de reforço, para que os estudantes aprendam e o professor assegure a aquisição do comportamento.

Na prática, consiste na aplicação do método científico tanto na investigação quanto na elaboração de técnicas e intervenções, as quais, por sua vez, objetivam mudanças comportamentais úteis e adequadas, de acordo com algum reforçador (diploma, aprovação final, possibilidade de ascensão na carreira). O grande marco dessa teoria consiste no controle de variáveis do ambiente social. Para os behavioristas, a aprendizagem pode ser defendida como *“uma mudança relativamente permanente em uma tendência comportamental e/ou na vida mental do indivíduo, resultantes de uma prática reforçada”*. (ROCHA, 1980, p. 28).

Abordagem humanista

A abordagem humanista considera as tendências ou enfoques encontrados predominantemente no sujeito, e centra-se no desenvolvimento da personalidade do indivíduo, em seus processos de construção e organização pessoal da realidade e em sua capacidade de atuar como uma pessoa integrada. O conteúdo advém das próprias experiências dos alunos.

A característica básica dessa abordagem é a ênfase atribuída à relação pedagógica, a um clima favorável ao desenvolvimento das pessoas, ao desenvolvimento de um clima que possibilite liberdade para aprender, em decorrência de um respeito incondicional pelo outro. Nessa abordagem, acredita-se que não se depende do professor. Na verdade, este se relaciona com o aluno para auxiliá-lo e orientá-lo na pesquisa de conteúdos, realizada pelos alunos, para que se mostrem capazes de constatar, criticar, aperfeiçoar e até substituir, se necessário, os conhecimentos que vão construindo.

Abordagem cognitivista

Na abordagem cognitivista, a ênfase se dá nos processos cognitivos e, para tanto, estuda-se cientificamente a aprendizagem como sendo mais que um produto do ambiente, das pessoas ou fatores que são externos ao aluno. Seus principais representantes são o suíço Jean Piaget (1896-1980) e o norte americano Jerome Bruner (1915-2016). Não existe um modelo pedagógico *piagetiano*. O que existe é uma teoria do conhecimento, de desenvolvimento humano, que traz implicações para o ensino.

Uma das implicações fundamentais é a de que a inteligência se constrói a partir da troca do organismo com o meio, por meio das ações do indivíduo. O ensino deve atender à construção de operações pelo aluno, sendo baseado na investigação com jogos de pensamento para o corpo e para os sentidos, jogos de pensamento lógico, teatro, excursões, jogos de faz de conta, ler e escrever, aritmética, ciência, arte e ofícios, música, educação física. Em geral, as atividades acontecem em grupo, em situações que operacionalizam o conceito e, caso necessário, ocorre a reequilibração (a aquisição de um conceito antes não denominado).

Essa abordagem se diferencia por estimular o pensar, o conhecer. Temos, portanto, uma aprendizagem de desenvolvimento, sem “pressionar” o indivíduo.

Abordagem sociocultural

Para a abordagem sociocultural, a obra de Paulo Freire é uma referência que enfatiza aspectos sociopolítico-culturais significativos no contexto brasileiro. Assim, ensino e aprendizagem assumem um significado amplo, tal qual o que é dado à educação. A verdadeira educação, para Freire, consiste na educação problematizadora, aquela que pretende ajudar o aluno a superar a sua situação de oprimido, ou seja, a entender e a buscar a sua liberdade para ser Homem, um ser social, consciente de que sua transformação só acontece em sociedade.

A educação problematizadora ou conscientizadora objetiva o desenvolvimento da consciência crítica e a liberdade como meios de superar as contradições da “educação bancária” (ver *Vocabulário 1*). A dialogicidade é a essência desta educação. Educador e educando são, portanto, sujeitos de um processo em que crescem juntos, em uma relação horizontal, porque “ninguém educa ninguém, ninguém se educa; os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 1987, p. 63).

Nessa abordagem, o professor sempre procurará criar condições para que a consciência ingênua seja superada e para que os alunos possam perceber as contradições da sociedade e dos grupos em que vivem. Para tanto, realiza-se o levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalha, escolhem-se “palavras geradoras” (ver *Vocabulário 1*), criam-se situações existenciais típicas do grupo que será alfabetizado, criam-se fichas roteiro, fichas com a decomposição das famílias fonéticas correspondentes aos vocábulos geradores e ficha de descoberta, contendo as famílias fonêmicas, utilizada para a descoberta de novas palavras com aquelas sílabas, por exemplo. A autoavaliação e/ou avaliação mútua e permanente da prática educativa por professor e alunos é o processo de avaliação proposto pela abordagem sociocultural.



Educação bancária: termo utilizado por Paulo Freire para designar a educação em que o aluno não sabe nada e o professor é o detentor do saber. Ao contrário da abordagem sociocultural, em que o aluno é o sujeito da aprendizagem, na educação bancária o aluno é o objeto que recebe conhecimento do professor.

Palavras geradoras: processo pelo qual se inicia o levantamento do universo vocabular do aluno, identificando uma palavra comum à sua realidade, para, a partir dela, trabalhar processos de significação.

A análise linguística

Em face da nova concepção de linguagem enquanto processo de interação social, instaurada pelas teorias linguísticas das últimas décadas, os estudos da Linguística Textual postulam novas bases para o ensino da Língua Portuguesa no Brasil, visando à preparação, capacitação e participação do aluno para as mais diversas atividades linguísticas materializadas nos diferentes **gêneros textuais**, a fim de gerar a competência linguística necessária para sua atuação nas mais diversas situações comunicativas.

A palavra **gêneros** sempre foi bastante utilizada pela retórica e pela teoria literária com um sentido especificamente literário (como vemos, por exemplo, na *Retórica*, de Aristóteles) para identificarmos os gêneros clássicos – o lírico, o épico, o dramático – e os gêneros modernos – o romance, a novela, o conto, o drama. Mikhail Bakhtin, pensador russo que se dedicou aos estudos da linguagem, foi o primeiro a empregar a palavra **gêneros** com um sentido mais amplo, referindo-se também aos textos que empregamos nas situações cotidianas de comunicação. Segundo Bakhtin (1997), todos os textos produzidos, orais ou escritos, apresentam um conjunto de características relativamente estáveis, tenhamos ou não consciência delas. Essas características configuram diferentes textos ou gêneros textuais, que podem ser caracterizados por três aspectos básicos coexistentes: o tema, o modo composicional (a estrutura) e o estilo (usos específicos da língua).

Quando estamos em uma situação de interação, a escolha do

gênero não é completamente espontânea, pois leva em conta um conjunto de especificidades da própria situação comunicativa: quem fala, sobre o que fala, com quem fala, com qual finalidade. Todos esses elementos condicionam as escolhas do locutor, que, tendo ou não consciência deles, acaba por fazer uso do gênero mais adequado àquela situação.



Exemplificando

Você já percebeu que na maior parte das situações do dia a dia fazemos uso de um conjunto de fatores que fazem parte do **contexto situacional**? Tendo conhecimento ou não, sempre elegemos ou sabemos: **quem produz o texto, quem é o interlocutor, qual a finalidade do texto e qual o gênero a ser utilizado para que a comunicação atinja plenamente seu objetivo.**

Quando queremos contar a alguém uma experiência pessoal, em geral, usamos o **relato pessoal**; se um jornal pretende contar aos seus leitores os fatos mais importantes da política, usará a **notícia**; se você deseja demonstrar seu conhecimento científico, fará uso do **seminário, por exemplo**; e, por fim, se deseja transmitir seu conhecimento sobre um prato culinário, fará uso da **receita**.

Cereja e Magalhães contam-nos que

os relatos de experiências de profissionais de ensino que se propuseram a ensinar a produção textual a partir do enfoque de gêneros têm demonstrado que essa abordagem não só amplia, diversifica e enriquece a capacidade dos alunos de produzir textos orais e escritos, mas também aprimora a capacidade de recepção, isto é, de leitura/audição, compreensão e interpretação dos textos. (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, p. 2)





Refleta

Você já utilizou **períodos descritivos** para compor uma **carta**? Utilizou **técnicas de argumentação** para elaborar uma **crônica**? Então, veja que podemos fazer uso da tipologia textual (descrição, narração, dissertação) para elaborar os diversos, inúmeros e infindáveis gêneros textuais que já pertencem e/ou surgem para atender a uma necessidade da sociedade.

Portanto, nada mais eficaz do que promover a aprendizagem do aluno por meio da prática, mostrando-lhe o que a língua materna proporciona na “prática da vida real” para possibilitar o desenvolvimento da capacidade comunicativa e a ampliação do conhecimento de mundo. Principalmente, fazendo-o conhecer as possibilidades de uma aprendizagem real, diferente do ensino prescritivo e conservador da norma gramatical sem conexão com o ensino da leitura e produção textual. Para tanto, aliar a produção textual com temas atuais (política, economia, segurança pública) à aprendizagem das normas gramaticais sempre fará com que o aluno aprenda, de forma natural, aquilo que parecia ser tão distante do seu dia a dia ou que era necessário “decorar”. Por exemplo, podemos solicitar ao aluno que escreva uma carta à autoridade local, com uso da linguagem formal, requerendo melhorias para o bairro onde se localiza a escola.



Assimile

A prática da análise linguística consiste tanto no trabalho com os aspectos tradicionais da gramática quanto nas questões textuais, como coesão e coerência internas do texto, adequação do texto aos objetivos almejados, análise de recursos expressivos utilizados, etc. (GERALDI, 1984, p. 74). É um trabalho de reflexão sobre como o texto se organiza (escrito ou oral), levando em consideração a situação social de produção de interlocução, o gênero escolhido, a escolha do vocabulário, entre outros aspectos. Essa reflexão se aplica tanto a textos já publicados, que circulam na sociedade, quanto a textos que estão sendo produzidos pelos alunos.

A análise do discurso

Discurso, para a Ciência da Linguagem, pode ser definido “como toda atividade comunicativa entre interlocutores, atividade produtora de sentidos que se dá na interação entre falantes” (BRANDÃO, 2014, p. 2). O falante/ouvinte, escritor/leitor são seres situados num tempo histórico, num espaço geográfico; pertencem a uma comunidade, a um grupo e, por isso, carregam crenças, valores culturais, sociais, enfim, a ideologia do grupo, da comunidade de que fazem parte. Essas crenças, ideologias, são veiculadas, isto é, aparecem nos discursos. Por isso, dizemos que não há discurso neutro, todo discurso produz sentidos que expressam as posições sociais, culturais, ideológicas dos sujeitos da linguagem, conforme afirma Brandão (2014).

Nos contextos em que desenvolvemos atividades de leitura e de escrita, precisamos lidar com textos que apresentam características estruturais específicas. Devemos também usar a linguagem adequando-a à situação de interlocução em que se dá a atividade discursiva para produzir determinado texto. Saber que todo texto está associado a uma situação de interlocução nos obriga a reconhecer que tanto a escrita quanto a leitura são atividades que pressupõem a interação de fatores linguísticos e extralinguísticos.

No âmbito dos estudos da linguagem, **o termo discurso refere-se justamente à relação entre os usos da língua e os fatores extralinguísticos presentes no momento em que esse uso ocorre.** De outra maneira, podemos entender a **Análise do Discurso (AD) como o campo da linguística e comunicação que analisa construções ideológicas presentes no produto e objeto da atividade discursiva.** É uma área de estudo em que a linguagem (ver *Vocabulário 2*) é estudada não só em relação ao seu aspecto gramatical, mas também em relação aos aspectos ideológicos e sociais que se manifestam em nossos textos. Assim, **pressupõe-se o princípio da inseparabilidade entre o texto e o quadro social de sua produção e circulação.**



Exemplificando

Na sala de aula, podemos considerar o jornal como grande provedor de sentidos para o aluno e para a análise do professor. Apoiados na **análise do discurso**, o estudo deve privilegiar

atividades em que o **sujeito-leitor encontre os possíveis sentidos no texto**, principalmente, **mediado pelo professor, percebendo a ideologia que há por trás de cada veículo de comunicação**.

Para tanto, escolha jornais de grande circulação, como *O Estado de São Paulo* e *A Folha de S. Paulo* e, a partir da série em que atua, privilegie a notícia, a reportagem, o editorial, o anúncio publicitário, a crônica, a charge, por exemplo. Primeiro, mostre ao aluno quais são os elementos que compõem o contexto situacional (**quem produz o texto, quem é o interlocutor, qual a finalidade do texto e qual o gênero**). Depois, veja se ele percebeu os **sentidos** que podemos desvendar como leitor. Quanto mais ampliarmos o trabalho, seja com a produção textual, a paráfrase ou a consulta ao dicionário, faremos o aluno, além de ter contato com um veículo de informação, também compreender que o discurso precisa ser visto além de seu caráter informativo, ou seja, que os sentidos constroem identidades e marcam o lugar social de cada um (do jornal, da revista, da música etc.).

A criação de qualquer texto é, na verdade, o resultado final de um processo que contou com a participação de diferentes agentes: **o autor** que o escreveu, **o público** para o qual foi escrito, **o contexto** em que foi produzido (social, político, cultural etc.) e **os meios pelos quais irá circular**. Todos esses **agentes discursivos** interferem, em maior e menor grau, no resultado final, ou seja, no texto oral ou escrito.



Vocabulário

Linguagem: "Aqui se entende como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional (BRASIL, 1998, p. 20)".

Interdisciplinaridade

No Brasil, o conceito de interdisciplinaridade tem estado presente em documentos educacionais desde os anos 1970, quando sua utilização estava inicialmente articulada à noção de integração. Trata-se de um conceito fundamental no discurso da educação contemporânea e que está articulado nos textos dos PCNs de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, documentos centrais da política curricular brasileira atual para a Educação Básica.

Hoje, desconsiderar a realidade em que estão imersos nossos alunos, influenciados pelos meios de comunicação e pelas tecnologias, é negar as consequências da industrialização e da urbanização crescentes, é trazer à tona um estudo fragmentado, compartimentado. Os PCNs de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental indicam possíveis e saudáveis articulações para o professor:



Os temas transversais abrem a possibilidade de um trabalho integrado de várias áreas. Não é o caso de, como muitas vezes ocorre em projetos interdisciplinares, atribuir à Língua Portuguesa o valor meramente instrumental de ler, produzir, revisar e corrigir textos, enquanto outras áreas se ocupam do tratamento dos conteúdos. Adotar tal concepção é postular a neutralidade da linguagem, o que é incompatível com os princípios que norteiam estes parâmetros. Um texto produzido é sempre produzido a partir de determinado lugar, marcado por suas condições de produção. Não há como separar o sujeito, a história e o mundo das práticas de linguagem. Compreender um texto é buscar as marcas do enunciador projetadas nesse texto, é reconhecer a maneira singular de como se constrói uma representação a respeito do mundo e da história, é relacionar o texto a outros textos que traduzem outras vozes, outros lugares.

Dada a importância da linguagem na mediação do conhecimento, é atribuição de todas as áreas, e não só da de Língua Portuguesa, o trabalho com a escrita e a oralidade do aluno no que for essencial ao tratamento dos conteúdos (BRASIL, 1998, p. 40-41).

A abordagem interdisciplinar só acontece quando os conteúdos das disciplinas se relacionam para a compreensão de um tema estudado. Logo, o caminho mais seguro para essa relação entre as disciplinas é se basear em uma situação real. Por exemplo, as condições do transporte público no bairro em que a escola se situa pode ser o tema do projeto. Aquilo que provavelmente seria estudado de forma hipotética, no livro didático, passa a ser estudado de forma real, dinâmica, dando sentido ao estudo. O professor deve, também, ler diariamente e se preparar para aproveitar os motes que surgem na sala de aula e que tendem a ser produtivos, se trabalhados naquele contexto. Deve, ainda, manter diálogo com os docentes de outras áreas e disciplinas e, juntos, articularem projetos de trabalho que demandem dos alunos o contato, a reflexão com e sobre os conhecimentos transversais.

Multimodalidade

Você já escutou este termo: multimodalidade? Necessariamente, você precisa vir à faculdade para obter informação? Que meios você utiliza para se manter informado? Segundo Demo (2008), as *“linguagens multimodais são aquelas que integram texto, som, imagem e animação.”* O advento da tecnologia permitiu uma explosão na disponibilidade de modos de apresentação visual de materiais, que, por consequência, causaram uma revolução no cenário da comunicação e, conseqüentemente, no contexto educacional.

A multimodalidade passou a ser percebida, principalmente, pelo exponencial desenvolvimento tecnológico a que assistimos no final do século XX. Hoje, a maior parte de referencial de mundo para crianças e jovens provém da televisão e/ou da internet. A televisão e/ou a internet (sites, YouTube, Instagram) falam da vida, do presente, dos problemas afetivos e da escola. E onde está a escola? Ela se aproxima de que ou de quem? Em geral, ela está bem distante da realidade vivida por nossas crianças, nossos jovens e até por nossos adultos. O quanto a vida fora da escola é sedutora? E o quanto a vida dentro da escola é mais cansativa? Nós, professores ou futuros professores, reconhecemos todo esse mundo que “concorre” com a nossa aula?

“A imagem mexe com o imediato, com o palpável. A escola desvaloriza a imagem e essas linguagens (expressão polivalente, dramatização,

o jogo, a paráfrase, o concreto e a imagem em movimento) como negativas para o conhecimento. Ignora a televisão, o vídeo; exige somente o desenvolvimento da escrita e do raciocínio”, constata Moran (2006). E o professor Pedro Demo (2008) nos anima: “Não há como substituir o professor. Ele é a tecnologia das tecnologias e deve se portar como tal”.

A semiótica, a ciência dos signos, se dedica não apenas ao que o texto diz, mas às estratégias empregadas pelo autor do texto para exteriorizar o seu dizer. Nessa direção, a semiótica estuda todas as construções textuais, sejam elas organizadas por meio da linguagem escrita, oral e/ou visual. No contexto da semiótica social surgiu a multimodalidade. A multimodalidade abrange a escrita, a fala e a imagem e propicia o irromper de diversos recursos de construção de sentido. A Semiótica Social e a Multimodalidade procuram compreender todos os modos de representação que compõem os textos verbais e não verbais.

É preciso perceber que as imagens (estáticas ou dinâmicas) e os sons são concluintes de uma obra que, ao considerá-los, a elaboração de sentidos tomará muitos outros caminhos além daquele formado estritamente pelas palavras. Com isso, os textos passam a ser entendidos como modos de dizer que não precisam ser exclusivamente escritos: podem também apresentar elementos visuais e sonoros ou acontecer formas estáticas ou em movimento, como vemos em filmes ou propagandas. [...] isso construiria a multimodalidade ou multissemiose dos textos, as quais instauram várias possibilidades de construção de sentido. (ROJO, 2012, p. 182)

As linguagens tecnológicas são diferentes formas de representação da realidade, de forma abstrata ou concreta, mais estática ou dinâmica. Combinadas e integradas possibilitam uma melhor apreensão da realidade e o desenvolvimento das potencialidades do educando, dos diferentes tipos de inteligência, habilidades e atitudes.



Exemplificando

Quando o professor orienta o aluno a, por exemplo, procurar determinado material ou pesquisar determinadas fontes, motiva-o a ser protagonista da sua aprendizagem. Bordenave (1989) já salientava que “o aluno usa a realidade para aprender com ela e ao mesmo tempo em que se prepara para transformá-la”.



Pesquise mais

Alfabetização

Assista aos vídeos da professora doutora Telma Weisz:

1ª. Parte

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2wK9lw2cehl>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

2ª. parte

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RzR-ga8ke9U>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

Letramento

Assista ao vídeo da professora Magda Soares, titular emérita da Faculdade de Educação da UFMG:

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-YP-7l6oAZM>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

Sem medo de errar

Sabemos que a nossa situação-problema está constituída a partir das observações da estagiária do curso de Letras, Marina, que elaborou o seu relatório de estágio detalhadamente sobre tudo o que presenciou nas salas de aula durante o período destinado ao cumprimento da carga horária estabelecida pelo curso. Todas essas observações ajudarão a compor as capacitações docentes ministradas pela professora Angélica. Uma de suas preocupações é como abordar o comportamento e a passividade de alguns professores no modo em que conduzem a aula.

Isso é um ponto delicado, mas que deve ser tratado, pois a professora precisa capacitar todos os professores para que atuem de forma ativa no processo de ensino-aprendizagem, motivando-os para mudanças de posturas e incentivando-os para o uso de novos métodos de ensino.

Entre todas as situações que Marina vivenciou no estágio, uma prática dos docentes foi a que mais chamou a sua atenção: eles conduzem as aulas sem debater questões relevantes com os alunos.

Na opinião de Marina, existe uma passividade na forma de se ensinar, e ela espera que, após as capacitações ministradas por Angélica, os docentes possam fazer uma reflexão sobre suas práticas pedagógicas e entender que o ato de ensinar pode ser feito de forma prazerosa e, ao mesmo tempo, provocativa, convidando os alunos a participarem ativamente do processo de ensino-aprendizagem. Assim, o docente possibilita não só a assimilação de conteúdos como também a formação pessoal de seus alunos.

Normalmente, solicitar que os alunos copiem o que está no livro didático talvez não seja muito atrativo e nem motivador para alunos que estão rodeados pelas inovações tecnológicas. O aluno, ao acessar uma página da internet, percebe que aprender dessa forma é muito mais atrativo. Uma das soluções para os questionamentos da nossa situação-problema talvez seja a professora Angélica apresentar sugestões de como promover o ensino por meio de projetos interdisciplinares. Ela pode trazer exemplos de outras instituições de ensino que adotaram esse método e tiveram bons resultados e, a partir disso, orientar os docentes a trilharem novos caminhos na educação.

Faça valer a pena

1. A alfabetização, historicamente, se identificou ao ensino-aprendizado da tecnologia da escrita. Na _____ desejava-se que o aluno demonstrasse **a capacidade de decodificar os sinais gráficos**, transformando-os em "sons". Na _____ desejava-se que o aluno ativasse **a capacidade de codificar os sons da fala**, transformando-os em sinais gráficos.

Assinale a alternativa que completa as lacunas acima:

- a) escrita, leitura.
- b) som, escrita.
- c) leitura, escrita.
- d) som, leitura.
- e) som, fala.

2. Ao longo da história da educação, várias abordagens de ensino foram disseminadas. Cada abordagem sofreu influências de diferentes teóricos, realizando, assim, os seus posicionamentos didáticos que englobam a escola, o processo ensino-aprendizagem, a relação professor-aluno, a metodologia e a avaliação.

A abordagem de ensino de língua deve:

- a) Valorizar o uso da língua nas escolas e nas empresas, exclusivamente.
- b) Valorizar o uso da língua em ambientes familiares, exclusivamente.
- c) Priorizar o uso da língua em ambientes profissionais.
- d) Valorizar o uso da língua em diferentes situações ou contextos sociais.
- e) Priorizar o uso da língua em ambientes privados.

3. "A relação entre as matérias é a base de tudo", afirma Luís Carlos de Menezes (2016, s.p), professor da Universidade de São Paulo. Esta é a abordagem interdisciplinar que só acontece quando os conteúdos das disciplinas se relacionam para a ampla compreensão de um tema estudado".

Segundo Demo (2008), as *"linguagens multimodais são aquelas que integram texto, som, imagem e animação."* O advento da tecnologia permitiu uma explosão na disponibilidade de modos de apresentação visual de materiais, que por consequência causaram uma revolução no cenário da comunicação e, conseqüentemente, no contexto educacional.

Quanto à interdisciplinaridade e à multimodalidade, podemos inferir que:

- a) A escola, hoje, questiona e entende as angústias e necessidades do aluno do século XXI.
- b) A escola, com seus modelos tradicionais, torna-se desinteressante para o aluno.
- c) A escola do século XXI é o ambiente que acolhe o aluno do século XXI.
- d) A escola do século XXI é moderna e atualizada em todas as suas amplitudes.
- e) A escola, hoje, mesmo tradicional, atrai e prepara plenamente o aluno do século XXI.

Seção 2.2

Tecnologias em ensino de língua portuguesa

Diálogo aberto

Para iniciarmos esta seção, vamos relembrar o contexto de aprendizagem que direciona nossos estudos nesta unidade. A professora Angélica é funcionária de uma universidade privada que mantém convênio com a Secretaria de Educação em um município não muito distante da capital paulista. Ela é responsável por elaborar e aplicar as capacitações docentes da área de humanas para os professores da rede municipal de ensino. Para tanto, ela conta com o feedback de seus alunos, pois ela ministra e orienta a disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa do curso de Letras. O projeto de capacitação prevê seis encontros. Angélica já aplicou três capacitações sobre as metodologias e novas abordagens de ensino-aprendizagem para que o professor possa se fundamentar na elaboração de suas aulas. Ela pretende promover dois encontros sobre o uso de tecnologias no ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Logo, ela solicitou ajuda ao seu aluno Marcos, que é também professor de informática na rede municipal. A nossa situação-problema desta seção está fundamentada na história dele. Marcos, técnico em informática, também aluno de Angélica, orienta os alunos do 8º ano no que se refere às aulas dessa disciplina. Ele é um amante das novas tecnologias e sempre está refletindo como desenvolver aplicativos que colaborem no ensino, principalmente o de língua portuguesa, uma vez que cursa Letras. Ele notou, durante as conversas na sala dos professores, que a maioria deles reluta em adotar as novas tecnologias em suas aulas e comentou com a professora Angélica sobre esse problema. De imediato, ela lhe disse que a próxima capacitação, marcada para a semana seguinte, trataria das novas tecnologias como instrumento de ensino. Ele se ofereceu para ajudá-la na parte técnica da palestra, pois Angélica não domina todos os recursos que um computador pode oferecer. Como eles poderão montar uma apresentação que sane as dúvidas dos docentes em relação ao uso do computador em suas aulas? Diante disso, a professora Angélica pretende inicialmente diagnosticar como está ocorrendo o uso do computador e

de outras tecnologias que o mundo digital pode oferecer. Ela quer saber se os docentes usam adequadamente os recursos tecnológicos como apoio no ensino de língua portuguesa. Em seguida, deseja elaborar capacitações em que os docentes possam participar ativamente no uso da tecnologia na elaboração de suas práticas didáticas. Ela pretende trazer exemplos de aprendizagem fundamentada em problemas e ou em projetos educacionais que se apoiam em tecnologias. A partir dessas medidas, será que Angélica poderá encorajar os docentes a adotarem os recursos tecnológicos a favor do ensino-aprendizagem de língua portuguesa? Será que os professores terão facilidade para encarar todos esses novos desafios que a sala de aula requer atualmente? Em paralelo a isso, vamos estudar nesta seção o uso da internet e das redes sociais no ensino de língua portuguesa e descobrir se os jogos educacionais e os aplicativos poderão respaldar o ensino da matéria, que poderá ser fundamentado em projetos e/ou problemas. Desse modo você, futuro aluno, e a professora Angélica poderão contar com essas informações para esclarecimentos sobre a importância da adoção da internet e seus recursos no ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

Não pode faltar

Uso da internet e das redes sociais no ensino de língua portuguesa

É fato que os indivíduos vivem em uma sociedade inédita, comparada aos formatos de sociedade do passado. Entre os inúmeros e diversos fatores e as várias circunstâncias diferentes, é possível dizer que o que faz com que essa sociedade tenha algumas características distintas das outras são as formas como todos estão se organizando, produzindo bens, comercializando e, ao mesmo tempo, ensinando e aprendendo.

Nesse cenário, a educação (científica e tecnológica) passa a ter notoriedade e é reconhecida como condição fundamental para promoção do desenvolvimento humano. Cabe à escola a função de transformar essa sociedade e fazê-la avançar em todos os aspectos, sejam eles econômicos, políticos, sociais, culturais ou tecnológicos.

Com o avanço da tecnologia, é possível perceber as grandes mudanças nos meios de comunicação bem como na linguagem. São inúmeras as transformações nos meios comunicacionais. Após a chegada da internet,

ela faz parte do dia a dia das pessoas e pode ser um importante recurso no processo de ensino-aprendizagem nas várias áreas do saber. É uma ferramenta que, se bem utilizada, pode ser uma forte aliada na aquisição e ampliação de novos conhecimentos. Atualmente, todos se conhecem mais e melhor, conectando, juntando, relacionando, acessando por todos os caminhos, integrando o conhecimento da forma mais produtiva possível.



Pesquise mais

Pesquise mais

Assista ao vídeo do Café Filosófico, da CPFL Cultura, a respeito da quantidade de informação disponível no mundo atual:

CPFL CULTURA. Mundo virtual: relações humanas, demasiado humanas: parte 1. In: **Café Filosófico**. Com Marcelo Tas, Martha Gabriel, Ronaldo Lemos e Jorge Mautner. Publicado em: 10 dez. 2010. Disponível em: <<http://www.institutocpfl.org.br/cultura/2010/12/10/mundo-virtual-relacoes-humanas-demasiado-humanas-%E2%80%93-parte-1-%E2%80%93-marcelo-tas-martha-gabriel-ronaldo-lemos-e-jorge-mautner/>>. Acesso em: 2 jan. 2017.

A interpretação da inserção das novas tecnologias na educação na sociedade da informação muitas vezes é positiva, pois quanto mais se mergulha na sociedade da informação, mais rápidas são as demandas por respostas instantâneas. Nesse espaço, não se aprecia a demora; são necessários resultados imediatos.

No cenário escolar, a chegada das tecnologias de informação e comunicação (TIC) criou muitas expectativas, desde a inserção da televisão até o formato atual: o computador, a internet e as redes sociais, entre outras, como propostas metodológicas.

Com a entrada das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na escola, algumas pessoas passaram a acreditar que esses recursos trariam soluções para mudar a educação e isso ocorreu de forma muito rápida. Sabemos que o ensino de língua portuguesa no que se refere à leitura, escrita e elementos gramaticais torna-se mais eficiente a partir do uso dos gêneros discursivos que circulam socialmente, por exemplo, a carta familiar, o editorial, a crônica, entre tantos outros. Com a chegada da internet, houve o surgimento de novos gêneros textuais que se adaptam aos diversos contextos de comunicação. Se há algumas décadas a carta impressa era um dos principais recursos utilizados pelas pessoas para se

comunicarem a distância, hoje temos, além do e-mail, diversas outras possibilidades (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000, p. 9-11).

As pessoas utilizam celulares, tablets, computadores, entre outros suportes, e com isso a comunicação tornou-se, em muitos casos, instantânea; o uso das redes sociais para a troca de mensagem é generalizado. Entretanto, é possível notar que, mesmo com a modernização nos meios de comunicação, muitos gêneros discursivos digitais seguem modelos anteriormente estabelecidos, podendo ser observada em um e-mail ou em redes sociais uma adequação nos níveis de fala, conforme a necessidade e o interlocutor.

Nessa perspectiva, a escola não pode ignorar todas essas mudanças que o mundo digital oferece, como o apoio no meio educacional, principalmente, no ensino de língua portuguesa, considerando que nos comunicamos por meio de gêneros discursivos emergentes e multifuncionais que permeiam as diversas esferas sociais. Para tanto, a internet e as redes sociais, são ferramentas importantes no entendimento do mundo multiletrado. Os gêneros discursivos nascidos a partir da virtualidade exigem que o leitor tenha novas habilidades para a leitura e escrita. Segundo Rojo e Moura (2012, p. 13):

o conceito de multiletramentos [...] aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossa sociedade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Uma possibilidade de uso da internet na aula de língua portuguesa pode ser a criação de um blog, que é uma página da web com atualizações, nomeadas de posts, que podem ser diárias, quinzenais ou mensais. Os chamados posts são as publicações sobre temas determinados, conforme o objetivo do dono do blog. Os posts são organizados, respeitando a ordem cronológica, daí a semelhança com um diário. Pode-se dizer que o blog é um espaço no mundo digital, utilizado com liberdade pelo seu proprietário e/ou pessoas que postam comentários sobre assuntos escolhidos para debates. É um tipo específico de site que se caracteriza pelo formato de diário com registros atualizados frequentemente e exibidos em ordem cronológica inversa (o último lançamento aparecendo sempre em primeiro lugar).



Muitos autores consideram o blog como um gênero textual digital e também como suporte textual, pois contempla em seu interior outros e diversificados gêneros textuais digitais, tais como fotos, imagens, comentários, etc. Atualmente, ser blogueiro ou blogueira tornou-se uma atividade profissional, conseqüentemente uma fonte de renda para muitas pessoas, principalmente para os jovens.

Há muitas escolas que já possuem sua página no Facebook ou no YouTube, onde são postados vídeos das práticas escolares, além de grupos de alunos e professores com interesses em comum no WhatsApp. Nesse sentido, podemos entender que as aulas de língua portuguesa podem ser desenvolvidas a partir da diversidade de opções oferecidas pelo mundo digital. Assim, a inserção das tecnologias na educação faz parte da atual realidade de algumas escolas, visto que essa inserção vem atender a uma nova disposição do ensinar e do aprender na chamada sociedade da informação. O computador, a internet e as redes sociais são apenas propostas metodológicas que, se bem empregadas, podem auxiliar o professor na sua prática pedagógica. Para que isso ocorra de maneira positiva, é necessária a preparação dos professores para a utilização do computador, da internet, das redes sociais, entre outros recursos, na educação, de maneira que se consiga extrair desses meios a sua verdadeira contribuição: a mediação pedagógica.

Uso de aplicativos e de jogos educacionais no ensino de língua portuguesa

Você vem observando que, na sociedade do conhecimento, a evolução das práticas de ensino na educação não deixa de estar relacionada nesse momento histórico com a inserção das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nas escolas. A entrada desses recursos no campo educacional permitiu oportunidades de interações permanentes, mas nesse universo repleto de informações, é preciso saber fazer escolhas e seleções. É aí que ocorre uma das maiores dificuldades do ambiente virtual: a necessidade de se saber fazer a melhor escolha.

Nesse sentido, a atuação do professor nesse novo cenário é vista como uma nova função e disposição. O professor, nesse momento, será um mediador, um colaborador, um empreendedor e fará uso

dos recursos tecnológicos no ensino de forma criativa e consciente. Com a entrada dos recursos tecnológicos na educação, como aplicativos e jogos, é criada uma infinidade de informações.



Refleta

Sendo assim, você acredita que nessa ocasião é experimentada uma ansiedade frente a tantas informações? Ou o que causa ansiedade é a quantidade de informação a que se tem acesso?

Para responder essas indagações é preciso lembrar que, no passado, a única fonte de conhecimento era o professor, o qual era visto como o detentor do saber. Hoje esse conceito foi se modificando frente às infinitas possibilidades de buscar e produzir conhecimento, principalmente o conhecimento colaborativo, e os alunos não ficam mais reféns apenas do conhecimento oferecido pelo professor. Na sociedade do conhecimento, existe mais acesso a outros materiais que servem como complementos e têm a possibilidade de ampliar os horizontes.

Sobre esse assunto, Moran, Massetto e Behrens (2000, p. 103) escrevem que “a relação pedagógica assentada no ‘escute, leia decore e repita’ passa a ser superada por ações que demandam envolvimento e participação para projetar, criar e produzir conhecimentos”. Atualmente, basta buscar qualquer assunto nos diversos navegadores existentes na internet para surgirem inúmeras páginas com informações disponíveis em apenas um clique, fora os aplicativos, os jogos, os e-books, entre outros recursos à disposição para ter acesso a informação. Se multiplicar tudo isso (internet, aplicativos, jogos, redes sociais, e-books) o resultado é um volume gigantesco de informação, e isso é o que causa essa ansiedade (volume versus escolha). Sozinhas as pessoas ficam sem saber qual é a melhor informação entre todos esses recursos. É por isso que diversos autores escrevem que é natural ficar perdido e ansioso frente a tantos conhecimentos disponíveis. Portanto, a figura do professor, nesse momento, é responsável por guiar o aluno até a melhor escolha.

Essa ansiedade pode ser amenizada quando houver o entendimento da real função e da real aplicabilidade do uso das

tecnologias na educação. Quando isso acontecer, será tirado mais proveito desses recursos, contudo isso só será possível com o gerenciamento adequado, tanto dos gestores, quanto dos professores. Essa ação superará o antigo conceito de reprodução do conhecimento, e será iniciada a produção de conhecimento crítico e criativo. Para isso, é possível utilizar os conceitos da aprendizagem colaborativa. Moran, Masetto e Behrens (2000, p. 101) escrevem que a “necessidade entre ajuda e a maneira colaborativa podem desenvolver autonomia, espírito crítico e atitude de trabalho coletivo”.

A partir dessas colocações, podemos perceber que o ensino, principalmente o da língua materna, torna-se mais atraente com a inserção de jogos e ou aplicativos desenvolvidos para essa finalidade. Normalmente, podemos observar crianças, jovens e até mesmo adultos envolvidos e concentrados em jogos digitais por longas horas e que dificilmente perdem a concentração, pois são atores da própria ação, tomando as decisões necessárias para vencer os adversários. Isso tem conduzido pesquisadores do assunto no desenvolvimento de jogos educativos, pois acreditam ser possível que o jovem possa transferir a atenção dada, por exemplo, aos videogames em prol dos estudos, além do que os jogos educativos podem auxiliar na promoção de um ensino em que o aluno tenha uma postura ativa e seja motivado e desafiado a buscar mais e mais conhecimentos nas diversas áreas do saber. Há atualmente vários aplicativos e jogos educacionais voltados para as crianças inseridas na educação básica. Para jovens em níveis mais avançados, inseridos nos últimos anos do ensino fundamental e ensino médio, não há muitos aplicativos e/ou jogos educativos, principalmente para a disciplina língua portuguesa. Um jogo educativo que ajuda a desvendar a grafia correta das palavras da língua portuguesa é o SoletrandoMob, que segundo Mesquita Filho e Santos (l.s.d.), p. 4):

trata-se de um jogo de soletração, desenvolvido para plataformas móveis, que busca auxiliar o usuário na aprendizagem da ortografia da língua portuguesa, baseado nas teorias construtivistas do teórico suíço Jean-Piaget, onde o jogador aprende ativamente através das interações com o meio ao seu redor. Constituído de



48 palavras divididas em três módulos (Fácil, Médio e Difícil), esse jogo consiste em soletrar a maior quantidade de palavras possíveis sem errar, podendo fazer o uso de dicas para auxiliar na soletração.



Exemplificando

O aplicativo Manual de redação, desenvolvido pela Mosaic Web, está disponível no Google Play e sua finalidade é colaborar na compreensão de alguns gêneros discursivos para que se incentive a produção escrita e conhecimentos dos tipos textuais, como a descrição, narração e dissertação. O aplicativo fornece também informações sobre as características estruturais e comunicativas, por exemplo, da crônica, da fábula, entre outros.

Moran, Masetto e Behrens (2000, p. 144) afirmam que

é importante não nos esquecermos de que a tecnologia possui um valor relativo: ela somente terá importância se for adequada para facilitar o alcance dos objetivos e se for eficiente para tanto. As técnicas não se justificarão por si mesmas, mas pelos objetivos que se pretenda que elas alcancem, que no caso serão o da aprendizagem.



O valor relativo surge quando ocorre a inserção das tecnologias enquanto recursos para mediação pedagógica. Elas terão muito a oferecer quando forem interpretadas como meio, e não fim.

Para existirem resultados positivos de mediação pedagógica com o uso de novas tecnologias, é necessário ter clara a definição dos seus objetivos de uso (Por que utilizar? Para que utilizar? Quando utilizar? De que forma utilizar?). Tais definições devem ser claras, bem como o aproveitamento criativo e crítico desses recursos, caso contrário, podem ser perdidas as infinitas possibilidades que seu uso proporciona.

É necessário lembrar que a utilização das novas tecnologias enquanto recurso didático promove conhecimento, aproximação, cooperação, diálogo e troca de experiência, pois dinamiza as aulas.

É importante ressaltar, como escrevem os autores, que “como tecnologias, porém, sempre se apresentará com a característica de instrumentos, e, como tais, exigem eficiência e adequação aos objetivos aos quais se destinam” (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000, p. 153).

Aprendizagem baseada em problemas

São muitos os problemas que a educação de modo geral enfrenta nos dias atuais, relacionados desde a infraestrutura até de métodos os ensino. Com a crescente globalização e com a rapidez das novas tecnologias, a escola se vê diante do desafio de educar as novas gerações com novas metodologias que despertem interesse e motivação nos alunos. O ensino tradicional, em que o professor era o detentor do saber e aquele que tinha a solução dos problemas, não atende mais às necessidades da sociedade atual, que muda com enorme velocidade. Por isso, a aprendizagem baseada em problemas (ABP) surge como uma estratégia inovadora, uma nova forma de trabalhar com o conhecimento, em que os estudantes trabalham com o objetivo de solucionar um problema a partir de um contexto.

A aprendizagem baseada em problemas (Problem Based Learning), ou ABP, é uma metodologia bastante aceita no meio acadêmico e, atualmente, é o que existe de mais moderno no ensino superior. Sua estratégia pedagógica está centrada no aluno, fazendo com que ele seja o autor da sua própria aprendizagem, e consiste na solução de problemas reais ou simulados dentro de uma dinâmica de grupo. Assim, os docentes apresentam um caso aos alunos que, em seguida e organizados em grupos de trabalho, identificam o problema, pesquisam, debatem e chegam a possíveis soluções para o caso.

Vários estudiosos do assunto conceituam a ABP, como Barrows (1986), Barell (2007), Leite e Esteves (2005), Lambros (2004) e Delisle (2000, p. 5), para quem a ABP é “uma técnica de ensino que educa apresentando aos alunos uma situação que leva a um problema que tem de ser resolvido”. Na ampla literatura produzida sobre ABP, existe um consenso acerca de suas características básicas. De modo geral, todos os autores admitem que a ABP promove a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades, de

competências e atitudes durante o processo de aprendizagem, além de promover a aplicação de seus princípios em outros contextos da vida do aluno. Assim, a ABP se caracteriza como um modelo didático que promove uma aprendizagem integrada e contextualizada.



Pesquise mais

PEREIRA, B. M. G. **Formação do leitor crítico através da aprendizagem baseada em problemas.** Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/IIIICILLIJ/Trabalhos/Trabalhos/S9/glaucepereira.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2017.

A ABP, segundo Souza e Dourado (2015, p. 4), foi inspirada na teoria pedagógica de John Dewey, a pedagogia ativa ou pedagogia da ação, que propõe que a aprendizagem deve acontecer por meio de problemas ou situações que suscitem a dúvida ou o descontentamento, estimulando assim a percepção para mobilizar práticas de investigação e solução de problemas. Assim, no final dos anos de 1960, com a iniciativa de um grupo de professores da Universidade de McMaster, mais especificamente na faculdade de Medicina, no Canadá, o modelo da ABP se expandiu para muitas escolas de Medicina em todo o mundo e hoje é aplicado em muitas áreas do conhecimento.

Três são as características principais da ABP: o aluno como centro da aprendizagem, o trabalho em grupo e o professor como tutor. Na prática tradicional, o aluno deve ouvir, ler, decorar e repetir aquilo que o professor faz em suas aulas expositivas. A prática da ABP é muito mais estimulante e agradável do que os métodos tradicionais de ensino porque oferece aos alunos mais possibilidades de ampliar seus estudos de maneira independente por sentirem-se motivados a desenvolver seu potencial para novas aprendizagens. O trabalho em grupo propicia a aprendizagem colaborativa, o que contribui para a formação pessoal e social do indivíduo. Dentro do grupo, o conhecimento da situação problemática, a análise e a interpretação de dados, a comparação de pontos de vista divergentes e a explicação de conceitos e ideias cedem espaço para a construção de novo conhecimento. Nessa dinâmica, o professor tutor é definido basicamente por assumir a responsabilidade pela criação e

apresentação do cenário problemático, colaborar com o processo de aprendizagem, ajudar na aprendizagem dos conhecimentos conceituais da disciplina, entre outras etapas do método (SOUZA; DOURADO, 2015, p. 9).

A ABP tem como estrutura básica quatro etapas, de acordo com Leite e Afonso (2001, p. 253-260): a primeira é a escolha do contexto para a identificação do problema; a segunda é a elaboração das questões sobre o problema, nas quais os alunos vão se aprofundar; a terceira é a fase da investigação por meio de recursos disponibilizados pelo tutor (leituras, discussões, coleta de materiais, levantamento de hipóteses); a última etapa é a sistematização das soluções encontradas para o problema, preparação da apresentação para a turma e o tutor, incluindo uma autoavaliação para o processo de aprendizagem (SOUZA; DOURADO, 2015, p. 10).

Aprendizagem baseada em projetos

Em nosso mundo moderno, a necessidade de planejar está em quase tudo o que fazemos. A maioria das pessoas vive em função de realizar projetos: decorar uma casa, planejar uma festa, estruturar um negócio, agendar uma viagem. Em qualquer situação, realizar um projeto envolve várias etapas que, caso não sejam respeitadas, corre-se o risco de não haver o desejo concretizado. Dessa forma, quando falamos em aprendizagem baseada em projetos dentro da escola, estamos nos referindo a uma metodologia que busca desenvolver competências e habilidades que serão usadas no decorrer da vida dos estudantes, e não apenas para estudar determinada matéria e alcançar uma nota.

A aprendizagem baseada em projetos tem como princípio a construção do conhecimento por meio de um trabalho extenso de investigação para que os alunos possam responder a uma pergunta formulada para a resolução de um problema. A partir dessa primeira questão, os alunos iniciam um procedimento de pesquisa, com elaboração de hipóteses, levantamento de dados, utilização de recursos diversos, aplicação da teoria em situações práticas para, enfim, chegarem a uma solução para o problema proposto.



Assista ao vídeo:

NOVA ESCOLA. **Maura visita:** trabalhos em grupo: episódio 3: envolvimento dos docentes nos projetos. Publicado em: 18 jul. 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=e4lwsgKK15M>>. Acesso em: 4 jan. 2017.

A questão que se apresenta é como trabalhar com projetos e ajudar o aluno a desenvolver uma nova forma de aprender, integrando seus conhecimentos com as diferentes mídias dentro das atividades escolares numa perspectiva de aprendizagem construcionista, ou seja, “a construção de conhecimento baseada na realização concreta de uma ação que produz um produto palpável (um artigo, um projeto, um objeto) de interesse pessoal de quem produz.” (VALENTE, 1999, p. 141)

O trabalho com projetos exige uma nova postura tanto do aluno quanto do professor. Ao aluno, cabe ser agente do seu próprio processo de produzir, de suscitar dúvidas, de ter a iniciativa da pesquisa, de criar meios para descobrir e compreender a construção do seu conhecimento, não dependendo apenas da transmissão de informação pelo professor. Por sua vez, o professor, nessa pedagogia de projetos, deixa a função de ser apenas aquele que transmite as informações, aquele em que a informação está centrada, para ser o agente que cria situações de aprendizagem para que o aluno possa desenvolver suas habilidades e competências a partir das relações criadas no decorrer do projeto.

A pedagogia de projetos, portanto, surge como uma mudança na postura pedagógica do professor e da escola, pois dá a oportunidade ao aluno de conhecer uma nova proposta para aprender conteúdos e resolver problemas que certamente aparecerão em sua vida, o que colabora para mudar significativamente a sua visão da aprendizagem, fazendo dele um ser autônomo, consciente, reflexivo e capaz de atuar na sociedade, modificando sua realidade para melhor. Essas características estão em conformidade com o que os PCNs (BRASIL, 1998, p. 44) esperam da formação dos alunos.

Uma característica do trabalho com projetos é a capacidade de potencializar a interdisciplinaridade. De fato, isso acontece, favorecendo o vínculo entre as disciplinas em uma situação contextualizada de aprendizagem sem que as disciplinas percam sua identidade, conforme nos mostra Almeida (2002, p. 58):



[...] o projeto rompe com as fronteiras disciplinares, tornando-as permeáveis na ação de articular diferentes áreas de conhecimento, mobilizadas na investigação de problemáticas e situações da realidade. Isso não significa abandonar as disciplinas, mas integrá-las no desenvolvimento das investigações, aprofundando-as verticalmente em sua própria identidade, ao mesmo tempo, que estabelecem articulações horizontais numa relação de reciprocidade entre elas, a qual tem como pano de fundo a unicidade do conhecimento em construção.

A avaliação também tem características próprias nesse processo de aprender com projetos. Ela deve ser um processo contínuo, ser formativa, materializando-se nos contextos vividos pelo professor e pelos alunos, tendo a função de regular a aprendizagem, embora em algum momento também deva ser somativa para que o aluno receba um retorno do seu progresso. Além dessas avaliações, a autoavaliação será importante para o aluno, fazendo com que ele tenha o hábito de registrar seu desempenho de alguma forma, em diário físico ou virtual, para que possa ele mesmo acompanhar o seu processo de aprendizagem.

Sem medo de errar

Para preparar a capacitação docente dos professores da rede municipal, a professora Angélica contou com o apoio de seu aluno Marcos que atua como professor de informática em uma das escolas do município. Angélica consultou vários autores sobre a temática e elaborou uma apostila com a parte teórica da capacitação. Como serão dois encontros, em um, ela explorou pontos da teoria e, juntamente com Marcos, fez uma aula prática usando os computadores da escola. O objetivo deste primeiro encontro foi o de aproximar os professores dos computadores, para que conhecessem os vários recursos que são oferecidos e como podem tornar as

aulas mais ativas e dinâmicas. Angélica e Marcos puderam perceber que muitos dos professores nunca haviam entrado no laboratório de informática que a escola mantém. No segundo encontro, os professores organizaram um blog, como teste, para a introdução de material complementar ao estudado em sala, além de promover o debate sobre pontos principais dos conteúdos trabalhados nas aulas.

A professora Angélica entende que, para que os docentes usem adequadamente os recursos tecnológicos, eles devem ser curiosos e estar dispostos a mudarem suas práticas didáticas. Para tanto, não basta somente conhecer o computador e seus recursos, é preciso saber utilizá-lo em suas aulas, pois, como afirma Valente (1999, p. 39):

A formação do professor para ser capaz de integrar a Informática nas atividades que realiza em sala de aula deve prover condições para ele construir conhecimento sobre as técnicas computacionais, entender por que e como integrar o computador na sua prática pedagógica e ser capaz de superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica. Essa prática possibilita a transição de um sistema fragmentado de ensino para uma abordagem integradora de conteúdo e voltada para a resolução de problemas específicos do interesse de cada aluno. Finalmente, deve-se criar condições para que o professor saiba recontextualizar o aprendizado e as experiências vividas durante a sua formação para a sua realidade de sala de aula, compatibilizando as necessidades de seus alunos e os objetivos pedagógicos que se dispõe a atingir.



Sabemos que muitos alunos chegam às salas de aula com um bom domínio das tecnologias, como celulares, videogame, tablets, entre outros, e nem sempre os professores acompanham as mudanças tecnológicas, pois muitos deles ainda não dominam os recursos oferecidos e continuam ministrando a aula tradicional, usando giz e lousa. Diante disso, o aluno pode não ficar motivado e mostrar desinteresse pela aprendizagem, pois ele está acostumado com o dinamismo e a interatividade proporcionados pelas máquinas e/ou aparelhos. Nesse sentido, entendemos que o uso das tecnologias precisa trazer inovação para o processo de ensino-aprendizagem, modernizar e renovar a educação. Conforme Gates:



[a] educação não é a resposta total para todos os desafios criados pela Era da informação, mas é parte da resposta, da mesma maneira que a educação é parte da resposta para uma gama dos problemas da sociedade. [...] A educação é o grande nivelador da sociedade, e toda melhoria na educação é uma grande contribuição para equalizar as oportunidades. (GATES, 1995, p. 316)

Avançando na prática

Lutando por novos recursos na sala de aula

Descrição da situação-problema

Marcos, aluno de Angélica e professor de informática na escola municipal, enfrenta um grande problema juntamente com um grupo de professores de diferentes disciplinas na mesma escola municipal, pois os alunos estão descumprindo as regras estabelecidas pela escola, usando os aparelhos celulares e tablets durante a explicação das aulas, causando muita indisciplina. Diante desse fato e considerando que, muitas vezes, é muito mais interessante e dinâmico o uso de aparelhos e os recursos oferecidos por eles em comparação a ficarem sentados prestando atenção na fala do professor, Marcos e os demais professores resolveram apresentar o problema para a coordenadora da escola. Ela sugeriu que elaborassem um projeto que seria encaminhado para a direção. Será que a indisciplina será amenizada e o interesse nas aulas será restabelecido?

Resolução da situação-problema

Marcos reuniu-se com o grupo de professores para as definições do projeto que previa o uso de celulares na sala de aula, já que os alunos estavam usando os aparelhos, desobedecendo às regras impostas. Inicialmente, nomearam o projeto de “Os conectados”, que previa que cada professor de cada disciplina elaborasse as aulas priorizando um aplicativo, uma rede social ou outras situações em que os alunos pudessem pesquisar, em duplas, utilizando os celulares ou tablets, pois após uma rápida pesquisa os professores puderam constatar que a grande maioria portava tais aparelhos. Em poucos dias o projeto ficou pronto e foi aprovado pela direção. Os alunos estavam contentes com a notícia, pois poderiam usar os aparelhos para os fins escolares. Cada professor esclareceu para as suas turmas a responsabilidade do uso do recurso para complementar os conteúdos trabalhados. A partir dos contratos

(combinados) entre alunos e professores, foi possível perceber o aumento do interesse nos estudos e em buscar diferentes fontes que tratavam de um mesmo assunto, dessa forma ampliavam seus conhecimentos sobre todas as disciplinas da grade curricular. Muitos alunos construíram jogos e/ou aplicativos específicos para alguns conteúdos da língua portuguesa, como entender a relação entre as palavras de um enunciado, o que é um adjetivo, um substantivo, um verbo e compreender a relação entre a oração principal e suas subordinadas, tudo isso e muito mais na tela dos aparelhos. Após o primeiro mês do projeto, os professores perceberam que a indisciplina havia diminuído e que o rendimento escolar da grande maioria estava bem melhor. Isso foi também um incentivo aos professores, juntamente com a coordenação e a direção, a irem em busca de novas metodologias e novas maneiras de conduzir o processo de ensino-aprendizagem apoiado nas tecnologias e seus recursos.

Faça valer a pena

1. Leia o texto a seguir para responder à questão:

O chat e sua linguagem virtual

O significado da palavra chat vem do inglês e quer dizer “conversa”. Essa conversa acontece em tempo real e, para isso, é necessário que duas ou mais pessoas estejam conectadas ao mesmo tempo, o que chamamos de comunicação síncrona. São muitos os sites que oferecem a opção de bate-papo na internet, basta escolher a sala que deseja “entrar”, identificar-se e iniciar a conversa. Geralmente, as salas são divididas por assuntos, como educação, cinema, esporte, música, sexo, entre outros. Para entrar, é necessário escolher um nick, uma espécie de apelido que identificará o participante durante a conversa. Algumas salas restringem a idade, mas não existe nenhum controle para verificar se a idade informada é realmente a idade de quem está acessando, facilitando que crianças e adolescentes acessem salas com conteúdos inadequados para sua faixa etária. (adaptado de AMARAL, 2003, p. 67)

Esse texto permite ao leitor o esclarecimento sobre o uso da ferramenta chat, muito usada para a comunicação no meio digital, quando duas ou mais pessoas estão conectadas ao mesmo tempo. A isso se chama comunicação síncrona. Já quando se fala de comunicação assíncrona, fala-se das interações comunicacionais que acontecem sem data e horário estabelecidos. Essas duas formas de comunicação, geralmente, são utilizadas nos cursos à distância. Nesse sentido, o usuário precisa identificar-se? Por quê?

Assinale a alternativa que responde corretamente a esses questionamentos:

- a) Sim, pois a sua identificação é primordial nesse tipo de interação.
- b) Não, pois, para que ocorra o diálogo, a identidade real do indivíduo não precisa aparecer.
- c) Sim, a disponibilização das salas de bate-papo sobre diferentes assuntos com pessoas pré-selecionadas não necessitam de um sistema de busca.
- d) Não, a identificação não é relevante, sendo a seleção prévia de conteúdos o suficiente.
- e) Não, a garantia da gravação das conversas de cada aluno já possibilita a identificação.

2. Leia o texto, a seguir, para responder à questão:

De acordo com os escritos de Moran, Masetto e Behrens (2000, p. 95) sobre a 2ª fase (problematização do tema), o professor deverá ter a habilidade e a competência de levar os alunos a levantar um conjunto problemas ou perguntas de pesquisa relacionado à temática proposta e que se aproxime da realidade que eles enfrentarão na sua vida cotidiana e na sua vida _____. Assinale a alternativa correta que contém a palavra que completa a lacuna do texto apresentado:

- a) Pessoal.
- b) Profissional.
- c) Acadêmica.
- d) Social.
- e) Pública.

3. Analise as afirmações a seguir para responder à questão:

I - A aprendizagem baseada em problemas (Problem Based Learning) ou ABP é uma metodologia bastante aceita no meio acadêmico e, atualmente, é o que existe de mais moderno no ensino superior.

II - Dentro do grupo, o conhecimento da situação problemática, a análise e interpretação de dados, a comparação de pontos de vista divergentes e a explicação de conceitos e ideias cedem espaço para a construção de novo conhecimento.

III - O trabalho com projetos não exige uma nova postura tanto do aluno quanto do professor. Ao aluno, não cabe ser agente do seu próprio processo de produzir, de suscitar dúvidas, de ter a iniciativa da pesquisa, de criar meios para descobrir e compreender a construção do seu conhecimento, não dependendo apenas da transmissão de informação pelo professor. (LEITE; AFONSO, 2001)

Em relação à aprendizagem baseada em problemas e ou em projetos e após analisar as afirmativas apresentadas em relação a essa temática, assinale a alternativa correta:

- a) As afirmativas I, II e III estão corretas.
- b) Somente a afirmativa I está correta.
- c) As afirmativas I e II estão corretas.
- d) Somente a afirmativa III está correta.
- e) Somente a afirmativa II está correta.

Seção 2.3

Avaliação de aprendizagem em ensino de língua portuguesa

Diálogo aberto

Vamos retomar o contexto de aprendizagem que norteou esta unidade e, conseqüentemente, as três seções. O tema desta unidade esteve pautado nas metodologias do ensino da língua materna. O contexto apresentado foi o da história da professora Angélica, que ministra aulas de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa para o curso de Letras na universidade do município. Ela também promove capacitação dos professores da rede municipal de ensino pertencentes à área de humanas. As capacitações são elaboradas a partir dos feedbacks dos seus alunos, que fazem estágio nas escolas da rede municipal. Deste contexto de aprendizagem derivaram três situações-problema, e duas já foram resolvidas nas Seções 3.1 e 3.2. Nesta seção, vamos analisar a seguinte situação: a professora Angélica, ao analisar os relatórios de estágio da aluna Mirtes, observou que ela apresentou indignação ao escrever sobre a avaliação aplicada aos alunos do 8º ano, no que se referia à parte de redação. A professora da disciplina que solicitara a redação, sem se preocupar em apresentar um direcionamento para a produção escrita, simplesmente colocou: “Escrevam um texto de 20 linhas, tema livre”. Nesse sentido, é justificável a indignação da estagiária? Como os especialistas em avaliação redacional reagiriam diante dessa proposta? Será que é possível avaliar o aluno na sua individualidade durante o processo de aprendizagem ou a melhor saída ainda é a atribuição de notas e conceitos? Para colaborar na reflexão para a solução desses questionamentos, nesta seção, serão estudados conteúdos sobre a avaliação por competências e habilidades através dos quais vamos entender os objetivos da avaliação diagnóstica, somativa e formativa. Desse modo, a professora Angélica poderá elaborar capacitações direcionadas para essa temática, e você, futuro docente, poderá compreender melhor a importância de avaliar adequadamente uma produção textual quando estiver no comando de uma turma de alunos ou mesmo na avaliação de um processo de ensino-aprendizagem de final de um conteúdo, bimestre ou semestre.

Não pode faltar

Avaliação diagnóstica

É tarefa costumeira dos professores avaliar os seus alunos para ter uma noção do conhecimento que eles já têm ou que estão alcançando. É também característico dos alunos não gostarem de avaliações, menos ainda se elas não resultarem em nota ou pontos para compor sua média final. No entanto, uma avaliação analítica é necessária para se descobrir em que estágio do conhecimento o aluno se encontra, avaliação chamada de diagnóstica.

A avaliação diagnóstica é uma avaliação normalmente aplicada no início do ano letivo, pois não só dará ao professor uma ideia do conhecimento de seus alunos, como também norteará o processo de ensino-aprendizagem a partir daquele momento. Nessa avaliação, o professor verificará o conhecimento prévio de cada aluno para saber se ele domina os pré-requisitos de conhecimentos e/ou habilidades necessários para o início de um novo estágio de aprendizagem.



Exemplificando

Digamos que o professor tem como conteúdo programático ensinar acentuação gráfica aos alunos do 6º ano do ensino fundamental. Um pré-requisito para atingir esse conteúdo é o domínio do que seja uma sílaba tônica. Assim, o professor aplica uma avaliação para saber se todos os seus alunos, ou a maioria deles, têm habilidades para reconhecer a sílaba tônica das palavras, para só depois começar com o conteúdo sobre acentuação gráfica.

A avaliação diagnóstica é uma avaliação pedagógica e não deve ser usada para classificar ou separar os alunos. Seu objetivo é orientar o professor em sua prática pedagógica com seus alunos a partir daquele momento, sinalizando se ele pode avançar nos conteúdos ou retroceder para resgatar ou reforçar conhecimentos que, teoricamente, já deveriam ter sido assimilados pelos alunos em cada ano de sua vida escolar.

Devido a vários fatores de ordem educacional e de desenvolvimento das crianças, é muito comum a existência de classes heterogêneas na maioria das escolas, por isso alguns alunos aprendem e retêm os conteúdos mais facilmente que outros.

Por isso, é importante que o professor sempre verifique se seus alunos têm os pré-requisitos necessários para os novos conteúdos que serão estudados, sem os quais não conseguirão sucesso nas próximas etapas da aprendizagem. Quanto a essa questão, Haydt (2000, p. 20) nos esclarece que:

Não é apenas no início do período letivo que se realiza a avaliação diagnóstica. No início de cada unidade de ensino, é recomendável que o professor verifique quais as informações que seus alunos já têm sobre o assunto, e que habilidades apresentam para dominar o conteúdo. Isso facilita o desenvolvimento da unidade e ajuda a garantir a eficácia do processo ensino-aprendizagem.



Muitos profissionais da área da educação questionam a importância da avaliação e se ela realmente contribui para uma mudança na prática escolar diária. É importante o professor ter um novo olhar sobre esse assunto, um olhar capaz de apontar para um enfoque diferente e desafiador para instigar a construção de uma nova maneira de se avaliar os alunos.

O que normalmente vemos como avaliação no cotidiano escolar, de um modo geral, é a prática que privilegia as provas e os exames tão somente para verificar se o aluno aprendeu o assunto de cada unidade do conteúdo programático e para atribuir-lhe uma nota ou conceito. Segundo Luckesi (1997, p. 171), “enquanto as finalidades e funções das provas e exames são compatíveis com a sociedade burguesa, as da avaliação as questionam, por isso, torna-se difícil realizar a avaliação na integralidade de seu conceito, no exercício de atividades educacionais”.

Com base nas recomendações da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996), a chamada progressão continuada, que abolia a repetência no ensino fundamental nas escolas públicas, fez surgir a ideia da avaliação diagnóstica. A LDB nº 9.394/96 preconiza que a avaliação deve ser contínua e deve priorizar a qualidade e o processo de aprendizagem, ou seja, os aspectos qualitativos devem ser mais relevantes que os quantitativos. E para que todos os alunos alcancem os objetivos almejados, é primordial que o professor conheça seus alunos e suas necessidades educacionais.

Assim como na avaliação diagnóstica médica, o profissional da educação deverá se fundamentar teoricamente, identificando os pontos que precisam de maior ou menor atenção. Com base nesse diagnóstico, o professor conseguirá desenvolver um plano de ação no qual contemplará as verdadeiras necessidades de cada aluno, entendendo que todos os alunos podem e devem avançar naquilo que lhes falta aprender. Logo o:

[...] propósito é que o professor perceba, por meio do diagnóstico, as dificuldades de cada aluno e que o cotidiano escolar seja organizado com base na análise da produção do aluno na prática oral, leitura, escrita, reflexão sobre a língua e fruição do texto literário. Não se trata, entretanto, de abandonar a programação curricular, mas, antes, de adequar a metodologia de trabalho dos diversos assuntos com base na singularidade de cada aluno. O diagnóstico configura-se em ações do professor, antes, durante e após o contato direto com as produções dos alunos. É preciso, inicialmente, esclarecer ao aluno que a avaliação não será um juízo de valor. Elaborar um plano de trabalho é diferente de rotular alguém como "fraco", "médio" ou "forte", pois todos podem evoluir. (RIOLFI et al., 2008, p.15-16)

Portanto, diferente dos antigos instrumentos de avaliação, tal como o Q.I. (quociente de inteligência), que engessava o aluno em determinado rótulo ou condição, a concepção de avaliação diagnóstica tratada aqui se concentra em uma verificação do atual quadro de conhecimento do aluno. Tal quadro fornecerá subsídios para que um trabalho especificamente voltado para cada aluno permita seu avanço.

Contudo, Riolfi et al. (2008, p. 16) alertam que essa avaliação diagnóstica, feita logo no início do semestre, não deve ser feita sob os tradicionais instrumentos avaliativos (em formato de provas e questionários), que reconhecidamente inibem os alunos. Para isso, os autores recomendam atividades criativas e criadoras, a partir das quais os alunos quase não consigam suspeitar que estão sendo avaliados.

É importante que as atividades programadas nesse âmbito sejam conduzidas a partir de propostas contextualizadas em que a produção

textual tenha uma motivação, um objetivo e um interlocutor. Afinal, a escrita sem uma motivação, um objetivo e um interlocutor se torna novamente um ato mecânico de reprodução da escrita escolar, elaborada exclusivamente para fins avaliativos.

Avaliação por competências e habilidades em língua portuguesa

É muito comum ouvirmos dizer que alguém tem ou não tem competência para executar determinada tarefa ou função. Competência é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que possibilitam realizar determinada tarefa ou função objetivando resultados concretos.

O conhecimento está relacionado ao saber e pode ser adquirido por meio do trabalho, da educação formal, do convívio social e familiar, entre outras situações. A habilidade é a capacidade de saber fazer uso do conhecimento para alcançar os objetivos. E a atitude diz respeito ao saber ser, conviver, ter disposição para fazer uso do conhecimento e da habilidade.



Refleta

Você sabe o que significa competência em educação?

No âmbito escolar, competência tem a ver com a utilização dos conhecimentos ou saberes vivenciados e se manifesta na forma como se age em situações imprevisíveis e particulares de cada pessoa (PERRENOUD, 2000, p. 25-27). Uma abordagem por competências tem como princípio valorizar o que o aluno aprende por si, o que ele aprende a aprender e a interação que ele tem com o saber. Segundo Cruz (2001, p. 31), "a competência é agir com eficiência, utilizando propriedade, conhecimentos e valores na ação que desenvolve e agindo com a mesma propriedade em situações diversas".

Assim, uma abordagem por competências remete a situações em que o aluno precisa tomar decisões e resolver problemas, sempre analisando uma situação e mobilizando o que já sabe para agir ou reagir de modo adequado.

Segundo Alves (2005, p. 38), "[...] o conhecimento se constrói pela interação do indivíduo com o seu meio". Portanto, a escola que sustenta

sua prática numa abordagem baseada em competências defende a integração dos saberes (teóricos e práticos) pelo indivíduo. A escola deve incentivar os alunos a tomar decisões e iniciativas para que eles desenvolvam sua autoconfiança.

As competências e habilidades esperadas dos alunos em língua portuguesa estão relacionadas nas Matrizes de Referência, criadas em 1996 e contidas nos pressupostos teóricos que orientam os instrumentos de avaliação do Saeb, um sistema de avaliação nacional em larga escala, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e destinado a fornecer informações sobre a qualidade da educação básica brasileira a gestores de sistemas de avaliação (BRASIL, 2000, p. 18-21). Essas matrizes se referem ao conteúdo curricular mínimo a ser avaliado em cada disciplina e série, juntamente com suas competências e habilidades, e também estão em conformidade com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais e o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

“A Matriz de Referência de Língua Portuguesa apresenta a relação entre os temas, os descritores e as habilidades estabelecidos para a avaliação dos alunos das 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio” (BRASIL, 2000, p. 21) e tem seis tópicos. Por exemplo, no tópico I, procedimentos de leitura, temos seis descritores, que indicarão as competências e habilidades que os alunos devem demonstrar. São eles: localizar informações explícitas em um texto; inferir o sentido de uma palavra ou expressão; inferir uma informação implícita em um texto; identificar o tema de um texto; e distinguir um fato da opinião relativa a esse fato. Essas competências e habilidades são aferidas em todas as séries/anos objeto de avaliação, variando o grau de aprofundamento em cada nível.

Para compreendermos um pouco mais sobre a matriz de referência, vejamos como ela é estruturada:



A Matriz de Língua Portuguesa divide-se em duas dimensões: uma denominada Objeto do Conhecimento, em que são listados os seis tópicos; e outra denominada Competência, com descritores que indicam habilidades

a serem avaliadas em cada tópico. Para a 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental (EF), são contemplados 15 descritores; para a 8ª série/9º ano do EF e 3ª série do Ensino Médio (EM) são acrescentados mais 6, totalizando 21 descritores. Os descritores aparecem, dentro de cada tópico, em ordem crescente de aprofundamento e/ou ampliação de conteúdos ou das habilidades exigidas. (BRASIL, 2000, p. 21)

O documento traz dados de provas já aplicadas para os seis tópicos e para cada descritor relacionado ao tópico, mostrando o percentual de marcação em cada alternativa da prova e fazendo a análise da resposta correta. Para cada descritor analisado, há três questionamentos: que habilidades pretendemos avaliar? O que o resultado do item indica? Que sugestões podem ser dadas para melhor desenvolver essa habilidade?

Após um minucioso exame dos dados das provas aplicadas, o documento espera que as observações feitas sobre o desempenho dos alunos, bem como a indicação de quais competências devem ser trabalhadas, permitam aos professores fazer uso desses dados para incentivar cada vez mais a prática da leitura nas escolas.

Avaliação somativa. Avaliação formativa: sua importância no processo de ensino e aprendizagem

A avaliação compõe o processo formativo dos alunos, porém, é comumente reduzida ao uso de instrumentos que visam a quantificação ou a classificação de tais alunos através de notas e/ou conceitos, o que ocorre quando é aplicada somente a avaliação somativa. Esse tipo de avaliação visa ao resultado final e não aos progressos e às conquistas individuais dos alunos. Segundo Sordi (2001, p. 173), a avaliação somativa:

[...] se relaciona mais ao produto demonstrado pelo aluno em situações previamente estipuladas e definidas pelo professor, e se materializa na nota, objeto de desejo e sofrimento dos alunos, de suas famílias e até do próprio professor. Predomina nessa lógica o viés burocrático que empobrece a aprendizagem, estimulando ações didáticas voltadas para o controle das atividades exercidas pelo aluno, mas não necessariamente geradoras de conhecimento.



Assim, faz-se necessário repensar a avaliação do ensino de língua portuguesa, considerando-a parte do processo formativo, ou seja, cujo papel é nortear o planejamento pedagógico e as próprias ações do cotidiano escolar. Avaliar, portanto, torna-se um processo contínuo importante desde o início (enquanto atividade diagnóstica para orientar a ação pedagógica) até o final do período letivo (como verificação do sucesso de metas e estratégias estabelecidas).

Tradicionalmente, a avaliação tem sido representada no cotidiano escolar como instrumento de quantificação e classificação, especialmente através de conceitos e notas.



Refleta

Será que essa é realmente a função da avaliação?

De acordo com Peripolli, Santos e Freitas (2010, p. 5), "medir, testar, julgar, avaliar são terminologias distintas, mas que, muitas vezes, são tomadas inadequadamente como sinônimas através de uma lógica quantitativa". Segundo os autores, vale explicitar que medir tem por intuito definir extensões ou dimensões, cujo efeito é atribuído a partir de números. Essa prática pode ser observada nas avaliações tradicionais, quando, diante de uma quantidade de acertos e erros, é deliberado um número de pontos ao aluno, que representa sua nota. Os testes, por sua vez, também estão relacionados ao conceito de mensuração ou investigação de coisas existentes. O julgar está relacionado ao ato de aferir e legitimar alguma coisa. Em contraposição, a palavra avaliar, cuja origem no latim é "a+valere", significa conferir importância e mérito ao objeto de estudo. Avaliar é, assim, "um juízo de valor sobre um procedimento para a aferição de qualidade do seu resultado." (PERIPOLLI; SANTOS; FREITAS, 2010, p. 6)

Dessa forma, podemos entender que a avaliação é uma tarefa muito mais ampla e complexa, portanto, não pode ser resumida a atribuições de notas. Isso implica que a avaliação no ensino da língua portuguesa deve ser concebida como processual, ou seja, avanço do aluno deve ser considerado durante todo o processo de aprendizagem e não, exclusivamente, em situações pontuais (RIOLFI et al., 2008).

Riolfi et al. (2008, p. 201) são defensores de uma avaliação formativa cujo objetivo é ensinar efetivamente. Dessa forma, assumem nessa concepção que:

O docente passa a ser, no lugar de juiz, co-autor no processo de aprendizagem, implicando-se em um trabalho constante e planejado que envolve diagnosticar, propor atividades de intervenção, voltar a diagnosticar. A ação do professor forma o aluno, e não o classifica. Os resultados do aluno, sejam eles pequenos, sejam grandes, não são mais importantes do que o avanço do aluno durante o processo, portanto, esse tipo de avaliação é processual e não pontual [...]

A avaliação formativa se distingue da avaliação estática e tradicional, uma vez que se norteia por um processo cíclico e contínuo de análise e ação. Nessa direção, a avaliação pode ser concebida como um diagnóstico, que revela características do sujeito e possibilita a tomada de decisões e intervenções diferenciadas a partir das necessidades de cada indivíduo. (CASEIRO; GEBRAN, 2008, p. 3-5)



Pesquise mais

Confira o texto a seguir, sobre a avaliação formativa:

CASEIRO, Cintia Camargo Furquim; GEBRAN, Raimunda Abou. Avaliação formativa: concepção, práticas e dificuldades. **Nuances**: Estudos sobre Educação. Presidente Prudente, SP, ano 14, v. 16, n. 16, p. 141-161, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/181/251>>. Acesso em: 9 jan. 2017.

Essa concepção de avaliação como diagnóstico vai de encontro à crítica de Riolfi et al. (2008) sobre o trabalho de ensino de língua portuguesa a partir de um perfil idealizado de alunos, determinado pelos profissionais responsáveis pela elaboração de currículos e materiais didáticos. Cabe compreender que o aluno pré-concebido pertence, desde sua origem, a um modelo excludente que ignora os alunos com mais ou menos dificuldades, trabalhando com base no construto de um "aluno médio" (RIOLFI et al., 2008, p. 15). Porém, o ensino de língua portuguesa baseado nesse aluno imaginário muito provavelmente não atenderá à realidade linguística de sala alguma, pois parte do princípio de que todos os alunos dominam o mesmo conteúdo e aprendem da mesma forma, ou seja, trata-se de uma falsa realidade. Assim, para que se saiba efetivamente os conhecimentos de cada aluno, considerando e respeitando as individualidades de cada sujeito, uma avaliação diagnóstica logo no início do semestre seria extremamente pertinente.

Aplicações da avaliação formativa no cotidiano: exemplos

A avaliação formativa exige que o aluno seja avaliado e observado durante todo o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, ele deve ser visto sempre de forma contínua, uma vez que os alunos possuem ritmos diferentes de aprendizagens de um mesmo conteúdo trabalhado em uma sala de aula. Normalmente, para que esse processo ocorra de forma organizada, é preciso que o professor, por exemplo, tenha um portfólio de cada aluno, através do qual ele poderá acompanhar os avanços individuais dos estudantes, além de detectar as necessidades deles. Entretanto, na prática de muitas escolas brasileiras, o que ainda acontece é que a avaliação praticada, muitas vezes, é a avaliação somativa, que prevê a atribuição de uma nota ou conceito, um sistema classificatório que diz se o aluno pode prosseguir seus estudos ou não, ou seja, aprovação e reprovação.

Essa prática, a da avaliação somativa, é condenada pelos PCNs, pois o documento enfatiza que:



A avaliação precisa acontecer num contexto em que seja possibilitada ao aluno a reflexão tanto sobre os conhecimentos construídos - o que sabe -, quanto sobre os processos pelos quais isso ocorreu - como conseguiu aprender. Ao identificar o que sabe, o aluno tem a possibilidade de delimitar o que precisa, ainda, aprender. Ao reconhecer como conseguiu aprender, o aluno tem a possibilidade de descobrir que podem existir outros modos de aprender, conhecer e de fazer. A apropriação de novos conceitos e procedimentos permite que o aluno possa realizar as atividades propostas com maior eficiência e autonomia. Nesse sentido, a avaliação precisa ser compreendida como reflexiva e autonomizadora. (BRASIL, 1998, p. 93)

No processo de ensino-aprendizagem da produção escrita, por exemplo, a forma mais viável de avaliação é a formativa, pois o texto é visto como algo em construção e não como produto finalizado. Pensando dessa forma, temos que considerar o estudo da língua portuguesa em uma abordagem sociointeracionista, em que alunos e professores interagem na construção dos saberes. Essa abordagem considera a língua como uma atividade sócio-histórica, cognitiva e sócio-interativa. Marcuschi (2008, p. 61) afirma que “a língua é um sistema de práticas, com o qual os falantes/

ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância”. Isso é o mesmo que considerar a língua como um meio das interações verbais, considerando seu uso nos diferentes contextos sociais. Neste sentido, Antunes reafirma esse posicionamento considerando que:

[...] a língua deixa de ser apenas um conjunto de signos (que tem um significante e um significado); deixa de ser apenas um conjunto de regras ou um conjunto de frases gramaticais, para definir-se como um fenômeno social, como uma prática de atuação interativa, dependente da cultura de seus usuários, no sentido mais amplo da palavra. Assim, a língua assume um caráter político, um caráter histórico e sociocultural, que ultrapassa em muito o conjunto de suas determinações internas, ainda que consistentes e sistemáticas. (ANTUNES, 2009, p. 21)

Nesse sentido, avaliar a produção escrita dos alunos apoiando-se na avaliação formativa, nomeada também de avaliação das aprendizagens, certamente possibilitará o acompanhamento feito pelo professor durante todo o processo de produção do texto. Ele poderá, por meio do diálogo com o aluno, fazer observações e interferências com objetivo de promover os ajustes necessários no processo da escrita.



Assimile

Reforçando ainda sobre a adoção da avaliação formativa, Esteban (2004, p. 19) afirma que:

Avaliar o aluno deixa de significar fazer um julgamento sobre a sua aprendizagem, para servir como momento capaz de revelar o que o aluno já sabe os caminhos que percorreu para alcançar o conhecimento demonstrado, seu processo de construção do conhecimento, o que o aluno não sabe e o caminho que deve percorrer para vir, a saber, o que é potencialmente revelado em seu processo, suas possibilidades de avanço e suas necessidades para a superação, sempre transitória, do não saber, possa ocorrer.

Nessa perspectiva, avaliar a produção escrita dos alunos tem um ganho qualitativo, pois o aluno é agente ativo no processo de ensino-aprendizagem e também é monitorado de forma individual pelo professor, isso ajuda na superação das dificuldades que cada aluno apresenta ao produzir um texto. Sabemos que os alunos precisam de conhecimentos específicos sobre a língua que usam para as interações sociais. É por meio dela que nos comunicamos para as mais diversas finalidades. Para tanto, é prioridade nas instituições de ensino a promoção de saberes para a formação de leitores e produtores de textos proficientes, fundamentados em um ensino voltado para a formação do aluno como pessoa e cidadão atuante no meio em que vive. Nesse sentido, o papel da escola e o da disciplina de língua portuguesa é o de propiciar condições para que os alunos dos mais diferentes níveis escolares possam adquirir saberes que colaborem no desenvolvimento das habilidades e competências para que possam se expressar e se comunicar tanto oralmente quanto por escrito nas mais diferentes situações comunicativas.

Sem medo de errar

Para que possamos entender se é justificável a indignação da estagiária Mirtes diante do que ela presenciou na sala do oitavo ano, em relação ao modo como foi solicitada a avaliação de escrita, é preciso buscar apoio no que apregoam alguns estudiosos sobre o trabalho de produção de texto. Dessa forma, é preciso compreender que, ao longo das décadas, o ensino de língua portuguesa estava voltado somente para o ensino das regras gramaticais. Acreditava-se, nessa época (1950), que para escrever era preciso ter o "dom". Bonini (2002, p. 28) nomeou essa prática de método retórico-lógico, pois o ensino da escrita estava pautado no conhecimento das regras gramaticais e nos modelos de textos da literatura clássica, o que reforçava o conceito de que para escrever, antes de mais nada, era preciso ter "o dom". Assim, a escrita acontecia por meio das composições de textos que eram feitas a partir de uma figura, paisagem ou um título fornecido pelo professor, e então os alunos escreviam sem muita criatividade. O que o professor priorizava na correção eram os erros ortográficos e gramaticais, sem a preocupação em analisar o processo de aprendizagem, mas, sim, o texto como produto final e acabado (BUNZEN, 2005, p. 142).

Nas décadas subsequentes (1960, 1970), houve a inclusão de redações em provas e exames vestibulares. Segundo Clare (2002, [s.p.]):

[o] que se cobrava nas redações era a obediência ao padrão culto da língua, nessa época já dissociado da realidade culta corrente. Assim corrigia-se o emprego passivo do verbo assistir, o emprego do pronome reto “entre eu e você”, o emprego do pronome obliquo em “para mim e você” e se esquecia de que o grande problema da produção textual é a interlocução.

Conforme Reinaldo (2005, p. 89), “é na década de 70 que há uma tendência em separar as regras gramaticais dos processos mentais envolvidos na compreensão e produção de texto.” Para Bunzen (2006, p. 144), é nesse período que surgem a sistematização da escrita e indícios de uma maior incentivação para a criatividade dos alunos na elaboração de seus textos. As redações são feitas a partir de uma temática, ou seja, as propostas de escrita são fundamentadas em um determinado tema, não havendo, portanto, maiores explicações sobre o contexto sociocomunicativo.

Na década de 1980, há novamente necessidade de mudanças no ensino brasileiro, principalmente de rever o ensino da escrita, pois, como afirma Clare (2002, s/p):

A partir de 1985, os exames vestibulares constataam a permanência do despreparo dos vestibulandos, que, apesar de todos os esforços, ainda redigem mal e não entendem o que leem. Matérias jornalísticas apresentam os erros ortográficos dos candidatos a uma vaga nas universidades. Percebe-se que a preocupação maior é com a ortografia, esquecendo-se da expressão como ponto nevrálgico da produção escrita. Em busca de uma solução, leitura e redação passam a ser exigidas em provas nas escolas de 1º e 2º graus. Os alunos leem livros impostos pelos professores e, na maioria das vezes, inadequados à sua faixa etária.

Diante de tais constatações de que os estudos de regras gramaticais e textuais não atendiam adequadamente à escrita de texto, surge a proposta de priorizar o estudo do texto nas aulas. Para isso, o professor precisa priorizar a leitura e a escrita a partir dos diferentes textos. Isso ficou mais acentuado com a publicação do livro *O texto na sala de aula* (2006), do

linguista João Wanderley Geraldi. A partir disso, surge uma perspectiva diferente em relação à aprendizagem da escrita, a começar pela troca da nomenclatura de redação para produção textual, pois, conforme Geraldi (1997, p. 137), a redação é entendida como escrever para a escola, e produção textual está voltada para a produção de textos na escola. Nessa proposta, há a consideração dos interlocutores, e a linguagem é vista como fator de interação entre eles. Assim, podemos perceber indícios do trabalho de produção de texto a partir dos gêneros discursivos, embora o autor Geraldi (1997, p. 137), em seus estudos, não faça menção a eles.

O trabalho a partir dos gêneros discursivos surge a partir da chegada dos PCNs (BRASIL, 1997) que, conforme Machado e Guimarães (2009, p. 26), foi por meio da proposta dos PCNs (1997) que houve o aumento de publicações acadêmicas sobre o ponto de vista teórico e didático dos gêneros discursivos e seu uso em sala de aula. Em vista disso, a indignação da estagiária Mirtes faz sentido, na medida em que solicitar uma produção textual a partir de um “tema livre”, sem um direcionamento e sem uma contextualização, torna o trabalho mecânico e vazio, pois o aluno vai produzir um texto qualquer, sem refletir sobre a produção textual. Dessa forma, o professor poderá fazer uma avaliação superficial e pontual de alguns aspectos ortográficos, gramaticais e textuais, desconsiderando, assim, o processo de ensino-aprendizagem. Em contrapartida, se o trabalho de escrita for planejado e bem direcionado, o aluno compreenderá a proposta e conseguirá entender melhor sobre a produção textual e sua finalidade comunicativa.

Avançando na prática

Mudanças necessárias

Descrição da situação-problema

A professora Dirce assumiu a coordenação pedagógica de uma escola estadual de ensino médio localizada na região central do município que atende alunos de diversos bairros, com distintos perfis socioeconômicos. No primeiro conselho de classe que participou como coordenadora da escola, pôde constatar as principais necessidades de orientação pedagógica em relação aos tipos de avaliação aplicados na escola por alguns professores. Ela percebeu que Adriana, professora de língua portuguesa do terceiro ano, era a que mais precisava de apoio, pois

estava enfrentando sérios problemas de comportamento e dificuldade de aprendizagem dos seus alunos. Diante disso, Dirce analisou o prontuário escolar dos alunos e em seguida ouviu atentamente o relato de Adriana sobre a sua turma composta de 25 alunos. Depois pediu licença à professora para acompanhar suas aulas por uma semana. Será que, após análise e sondagem de como Adriana procede, Dirce conseguirá promover mudanças, principalmente, na forma de avaliar os alunos?

Resolução da situação-problema

Na semana de observação das aulas de Adriana, Dirce verificou que os principais problemas enfrentados por Adriana eram causados por uma falha no modo em que ela conduzia as aulas. Adriana iniciava sua aula, fundamentada apenas no livro didático. Nas aulas destinadas à leitura, o que predominava era somente a leitura feita por ela. Os alunos eram meros espectadores, ouviam a lição lida e depois eram orientados a copiar o texto e as questões no caderno para, em seguida, serem respondidas. Enquanto isso, Adriana sentada em sua cadeira corrigia as redações da aula anterior. Não acompanhava o andamento da aula. De vez em quando, levantava a cabeça para chamar a atenção dos “baderneiros”, principalmente dos que sentavam no fundo da sala. Após o prazo estipulado por Dirce para a observação das aulas, marcou uma reunião com a professora para uma conversa. Adriana esperava mesmo por uma mudança, pois amava o magistério, lecionava há mais de quinze anos naquela escola. Sempre os alunos a obedeciam, e ela acreditava que estava ajudando no desenvolvimento geral dos jovens, mas nos últimos anos ela estava angustiada, o rendimento deles havia despencado, juntamente com o comportamento. Estavam desmotivados, como ela.

A coordenadora já havia pensado em uma alternativa para que o rendimento escolar dos alunos melhorasse, bem como na mudança de comportamento, além de despertá-los para o prazer de ler. Depois de uma longa conversa, coordenadora e professora estavam animadas com as mudanças que viriam. A proposta de Dirce foi a implantação do projeto, “Ler para aprender”. Ele será aplicado da seguinte forma: todas as sextas-feiras a turma do 3º ano da Adriana fará uma leitura dramatizada de um texto para a turma do 2º ano.

Para isso os alunos devem ensaiar a leitura do texto escolhido durante a semana, com as intervenções de Adriana, que está bastante motivada com essa nova maneira de trabalhar e avaliar o que o aluno está aprendendo,

pois desse modo ela pode acompanhar o progresso de cada um, tanto na leitura como na escrita. Para a primeira apresentação, foi escolhido o conto do autor Mario de Andrade, intitulado Peru de Natal. Ensaíram a leitura dramatizada com muita vontade e alegria, afinal a apresentação merecia — era o que a turma falava a semana toda. Chegado o grande dia, os jovens estavam ansiosos, ninguém queria errar a fala. Tudo transcorreu conforme o planejado: a leitura foi um sucesso, todos gostaram e se divertiram muito com a apresentação. A turma de Adriana voltou muito animada para a sala e já pensava em usar fantasias de personagens nas próximas apresentações. Adriana pôde perceber que uma pequena mudança em sua prática pedagógica foi capaz trazer a motivação e o prazer da turma em aprender e realizar atividades com interesse e motivação. Consequentemente o comportamento da turma está bem diferente, não havendo tanta indisciplina como antes.

Faça valer a pena

1. Considere as afirmações a seguir:

- () Está relacionado ao diagnóstico do processo de conhecimento do aluno e orienta o planejamento pedagógico.
- () A nota representa um número, aferida com base na quantidade de pontos gerada a partir de erros e acertos do aluno.
- () Processo de adequação da escrita do aluno às normas, em que o professor indica os erros e solicita que o aluno passe a produção escrita a limpo.
- () Ocorre, em geral, no fim do período letivo por meio de um instrumento estático de avaliação, sob fins de aprovação ou reprovação.

Atente para cada um dos seguintes conceitos:

Ranquear

Corrigir

Medir

Avaliar

Assinale a alternativa que apresenta a sequência correta de conceitos que se relacionam com cada uma das afirmativas:

- a) Ranquear – Corrigir – Medir – Avaliar.
- b) Avaliar – Medir – Corrigir – Ranquear.
- c) Medir – Avaliar – Ranquear – Corrigir.
- d) Avaliar – Ranquear – Corrigir – Medir.
- e) Medir – Ranquear – Avaliar – Corrigir.

2. “[...] O propósito é que o professor perceba, por meio do diagnóstico, as dificuldades de cada aluno e que o cotidiano escolar seja organizado com base na análise da produção do aluno na prática oral, leitura, escrita, reflexão sobre a língua e fruição do texto literário. Não se trata, entretanto, de abandonar a programação curricular, mas, antes, de adequar a metodologia de trabalho dos diversos assuntos com base na singularidade de cada aluno. O diagnóstico configura-se em ações do professor, antes, durante e após o contato direto com as produções dos alunos. É preciso, inicialmente, esclarecer ao aluno que a avaliação não será um juízo de valor. Elaborar um plano de trabalho é diferente de rotular alguém como “fraco”, “médio” ou “forte”, pois todos podem evoluir.” (RIOLFI et al., 2008, p. 15-16)

Considerando a proposta mencionada, que se refere à orientação e à organização do cotidiano escolar desenvolvidas pelo professor no ensino de língua portuguesa, analise as afirmações a seguir:

() O professor deve considerar o currículo de língua portuguesa da série ou turma.

() O professor deve aplicar um questionário ou uma prova individual com os alunos no primeiro dia de aula, sob fins de diagnóstico.

() O professor deve ter clareza das metas que espera que o aluno e/ou turma alcance ao final do período letivo com relação às habilidades de falar, ler, escrever e analisar a língua portuguesa.

() O professor deve realizar uma avaliação diagnóstica processual, identificando pontos fortes e fracos de cada sala ou turma.

() O professor deve preparar estratégias didáticas que despertem o interesse e a atenção dos alunos, independentemente da afinidade do professor com tais estratégias de ensino.

Assinale a alternativa que apresenta a ordem correta em relação às afirmações, atribuindo V para verdadeiro e F para falso:

a) V - F - V - V - F.

b) F - F - V - V - V.

c) V - F - V - F - V.

d) F - V - V - F - F.

e) V - V - F - F - V.

3. Leia o texto a seguir para responder à questão:

O contexto, as competências e habilidades

[...] O conceito de competência está intimamente relacionado à ideia de _____ e aumenta a _____ das instituições de ensino na organização dos _____ e das _____ que propiciam a ampliação de _____ como resolver problemas novos, comunicar ideias, tomar decisões. A competência é um conjunto de _____ e habilidade é um saber-fazer relacionado à _____ do trabalho, mais do que mera _____ motora. As habilidades são essenciais da ação, mas demandam domínio de _____. Ao educar para competências será através da contextualização e da _____, com conteúdos pertinentes à realidade do aluno. [...] (HAMZE, [s.d., s.p.]

Ao ler esse trecho, você percebeu que alguns termos foram ocultados propositalmente. Assinale a alternativa que apresenta os termos na ordem exata do texto original:

- a) capacidades, saberes, prática, ação, conhecimentos, interdisciplinaridade, laboralidade, responsabilidade, currículos, metodologias.
- b) laboralidade – responsabilidade – currículos – metodologias – capacidades – saberes – prática – ação – conhecimentos – interdisciplinaridade.
- c) responsabilidade – currículos – metodologias – capacidades – saberes – prática – ação – conhecimentos – interdisciplinaridade – laboralidade.
- d) metodologias – capacidades – saberes – prática – ação – conhecimentos – interdisciplinaridade – laboralidade – responsabilidade – currículos.
- e) ação – conhecimentos – interdisciplinaridade – laboralidade – responsabilidade – currículos – metodologias – capacidades – saberes – prática.

Referências

ALMEIDA, M. E. B. de. **Como se trabalha com projetos (Entrevista)**. Revista TV ESCOLA. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, n. 22, mar./abr. 2002.

ALVES, P. Dos objectivos às competências: implicações para a avaliação de um programa de formação de professores. In: MORGADO, J. C.; ALVES, M. P. (Orgs.). **Mudanças educativas e curriculares... e os educadores/professores?** Actas do Colóquio sobre Formação de professores (pp. 29-42). Braga: Universidade do Minho: Centro de Investigação em Educação – Departamento de Currículo e Tecnologia Educativa, 2005.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**. 7. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

AMARAL, S. F. Internet: novos valores e novos comportamentos. In: SILVA, E. T. (Coord.). **A leitura nos oceanos da internet**. São Paulo: Cortez, 2003.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARELL, J. **Problem-based learning**: an inquiry approach. Thousand Oaks: Corwin Press, 2007.

BARROS, D. L. P. de. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo: Ática, 2005.

BARROWS, H. S. A taxonomy of problem-based learning methods. **Medical Education**, v. 20, p. 481-486, 1986.

BATISTA, A. A. G. et al. **Capacidades linguísticas**: alfabetização e letramento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. fascículo 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6002-fasciculoport&Itemid=30192>. Acesso em: 18 dez. 2016.

BONINI, A. Metodologias do ensino de produção textual: a **perspectiva** da enunciação e o papel da psicolinguística. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 23-47, jan./jun. 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10366>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação

Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF. 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais** de: língua portuguesa: ensino fundamental 3º e 4º ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

_____. **Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Matrizes curriculares de referência para o Saeb - 1997**. Brasília: Inep, 2000.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. **Matriz de referência ENEM, 2012**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2017.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Analisando o discurso**. Museu da Língua Portuguesa, 2014. Disponível em: <<http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/?p=40>>. Acesso em: 22 dez. 2016.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: _____; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 139-161.

_____. **O livro didático de língua portuguesa**: um gênero do discurso. 2005. 168f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

CASEIRO, C. C. F.; GEBRAN, R. A. Avaliação formativa: concepção, práticas e dificuldades. **Nuances**: estudos sobre educação, Presidente Prudente/SP, ano 14, v. 16, n. 16, p. 141-161, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/181/25>>. Acesso

em: 18 jan. 2017. CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso**: modos de organização. São Paulo: Contexto, 2008.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Texto e interação**. 3. ed. ver. e ampl. São Paulo: Atual, 2009.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2008.

CLARE, N. A. V. 50 anos de ensino de Língua Portuguesa (1950-2000). In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, 6., 2002, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno06-05.html>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

CPFL CULTURA. Mundo virtual: relações humanas, demasiado humanas: parte 1. In: **Café Filosófico**. Com Marcelo Tas, Martha Gabriel, Ronaldo Lemos e Jorge Mautner. Publicado em: 10 dez. 2010. Disponível em: <<http://www.institutocpfl.org.br/cultura/2010/12/10/mundo-virtual-relacoes-humanas-demasiado-humanas-%E2%80%93-parte-1-%E2%80%93-marcelo-tas-martha-gabriel-ronaldo-lemos-e-jorge-mautner/>>. Acesso em: 2 jan. 2017.

CRUZ, C. **Competências e habilidades: da proposta à prática**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

DELISLE, R. **Como realizar a aprendizagem baseada em problemas**. Porto: ASA, 2000.

ESTEBAN, M. T. **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&a, 2004.

FIAD, R. S. A pesquisa sobre a reescrita de textos. In: SIMELP – Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa, 2., 2009, Évora. **Anais...** Évora, Portugal: Universidade de Évora, 2009. ISBN 978-972-99292-4-3.

FIORIN, J. L. Tendências da análise do discurso. **Estudos Linguísticos**, v. 19, p. 173-9, 1990.

_____. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ed. Ática, 2002.

_____; SAVIOLI, P. F. **Para entender o texto**: leitura e redação. São Paulo: Ática, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GATES, B. **A estrada do futuro**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: _____

- (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2003.
- _____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: _____ (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2003.
- _____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.
- HAMZE, A. **O contexto, as competências e habilidades**. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.uol.com.br/gestao-educacional/contexto-competencias-habilidades.htm>>. Acesso em: 17 jan. 2017.
- HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.
- KLEIMAN, A. Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 267–281, jul./dez. 2001.
- KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.
- LAMBROS, A. **Problem-based learning in middle and high school classrooms: a teacher's guide to implementation**. Thousand Oaks: Corwin Press, Inc. 2004.
- LEITE, L.; ESTEVES, E. **Ensino orientado para a aprendizagem baseada na resolução de problemas na licenciatura em ensino da Física e Química**. In: SILVA, B.; ALMEIDA, L. (Eds.). Comunicação apresentada no VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia. Braga: CIED - Universidade do Minho, 2005. p. 1751-1768.
- _____; AFONSO, A. Aprendizagem baseada na resolução de problemas: características, organização e supervisão. **Boletim das Ciências**, n. 48, p. 253-260, 2001.
- LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem** escolar: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1997.
- MACHADO, A. R.; GUIMARÃES, A. M. O interacionismo sociodiscursivo no Brasil. In: MACHADO, A. R. (Org.). **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 17-42.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**.

São Paulo: Parábola, 2008.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MESQUITA FILHO, A. F. G.; SANTOS, A. S. R. **SoletRANDoMob**: um jogo educacional voltado para o ensino da ortografia na língua portuguesa. Instituto Federal Alagoas. Disponível em: <<http://congressos.ifal.edu.br/index.php/connepi/CONNEPI2010/paper/viewFile/747/442>>. Acesso em: 2 jan. 2017.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MORTATTI, M. do R. L. Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais? In: SCHOLZE, L.; RÖSING, T. M. K. (Orgs.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília/DF: INEP/UPF, 2007.

NOVA ESCOLA. **Maura visita**: trabalhos em grupo: episódio 3: envolvimento dos docentes nos projetos. Publicado em: 18 jul. 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=e4lwsgKK15M>>. Acesso em: 4 jan. 2017.

PEREIRA, B. M. G. **Formação do leitor crítico através da aprendizagem baseada em problemas**. [s.d.] Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/IIICILLIJ/Trabalhos/Trabalhos/S9/glaucepereira.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2017.

PERIPOLLI, A.; SANTOS, S. C. dos; FREITAS, S. N. Avaliação escolar: (re) significando limites e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação e Cultura**, Centro de Ensino Superior de São Gotardo, n. 2, p. 1-12, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura/article/view/39>>. Acesso em: 18 jan. 2017.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

REINALDO, M. A. G. M. A orientação para a produção do texto. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 89-101.

RIBEIRO, V. M.; VÓVIO, C. L.; MOURA, M. P. Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional. **Educ. Soc.**,

Campinas, v. 23, n. 81, p. 49-70, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13931.pdf>>. Acesso em: 18/12/2016.

RIOLFI, C. et al. **Ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Thomson Learning, 2008.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

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

SOARES, Magda. **O que é letramento e alfabetização**. PIBID/

UNIFRA, 2011. Disponível em: <<http://pibidletrasunifra.webnode.com.br/news/o%20que%20e%20letramento%20e%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20-%20magda%20becker%20soares%20PIBID/INIFRA>>. Acesso em: 23 dez. 2016.

_____. Língua escrita, sociedade e cultura. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, v. 0, p. 5-16, set./dez. 1995.

SORDI, M. R. L. de. Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não? In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papirus, 2001.

SOUZA, S. C.; DOURADO, L. Aprendizagem baseada em problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. **Holos**, ano 31, v. 5, 2015. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/2880/1143>>. Acesso em: 2 jan. 2017.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2009.

TV CULTURA. **Enunciação (1)**: conceito de enunciação. Publicado em: 14 dez. 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RQzJaFYiqhc>>. Acesso em: 13 dez. 2016.

UNIVESP-TV. **D-17**: linguagem e dialogismo. Publicado em: 22 nov. 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D3Cu0e_cTz0>. Acesso em: 13 dez. 2016.

VALENTE, J. A. (Org.) **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas, SP: UNICAMP-NIED, 1999.

XAVIER, A. C. S. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. S. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. São Paulo: Cortez, 2010.

O ensino de Língua Inglesa

Convite ao estudo

Bem-vindo!

Nas unidades anteriores, o foco de nossos estudos estava sobre o ensino da língua materna, isto é, da Língua Portuguesa. A partir desta unidade, você estudará vários aspectos semelhantes ao que você já estudou, só que voltados para **o ensino de Língua Inglesa**. Você também aprenderá sobre os aspectos conceituais e históricos do ensino de Língua Inglesa, as habilidades esperadas de comunicação em Língua Inglesa, bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino dessa língua estrangeira.

Ao estudarmos os aspectos conceituais e históricos do ensino de Língua Inglesa, você aprenderá um pouco de sua história no mundo, como se desenvolveu o ensino dessa língua no Brasil, quais as diferentes manifestações artísticas pertencentes à cultura inglesa e que influenciam a cultura nacional e, por fim, a influência da Língua Inglesa no nosso vernáculo, a Língua Portuguesa.

Na seção Habilidades de comunicação em Língua Inglesa, serão discutidas diferentes formas de ensino e aprendizagem da comunicação em língua estrangeira, as abordagens teóricas da aquisição da Língua Inglesa, bem como a aquisição e produção da escrita e a compreensão oral.

Na seção Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Inglesa, apresentaremos aspectos importantes sobre o ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental (anos finais), Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

Os objetivos específicos que pretendemos alcançar ao estudar os temas da presente unidade são:

- Orientar o futuro professor no conhecimento de seu público-alvo, ao qual se destinará o plano de ensino elaborado pelo aluno no final da presente disciplina.

- Investigar recursos tecnológicos mais adequados ao público-alvo em questão para o ensino de língua materna/ Inglesa.

- Aprofundar conhecimentos acerca do tema da seção para que seu estudo favoreça a elaboração do plano de ensino, ao final da disciplina.

Procuraremos, nesta disciplina, fazer uma articulação entre a teoria e a prática, no universo do ensino-aprendizagem da Língua Inglesa. Para isso, iremos partir de um quadro ou contexto semelhante ao que você poderá enfrentar em sua realidade como futuro professor. Vamos a ele:

“O professor de Inglês Roberto Vieira formou-se em Letras Português/Inglês na Universidade Federal de Pompéia. Após dois anos, candidatou-se a um cargo de professor de Inglês em um concurso público na cidade onde morava. Depois de dois anos, foi chamado para assumir o cargo de professor de Inglês PEB II na rede pública do Estado de São Paulo.

Roberto nunca havia lecionado em escolas da rede pública. Sua experiência era de dois anos como professor em um curso de idiomas, na rede particular de ensino.

Os conhecimentos do professor acerca de ensino de línguas no contexto público de ensino são informações veiculadas na mídia e por meio de sua experiência como aluno na adolescência. Porém, o contexto público no qual o professor estudou está bem diferente do atual, segundo a mídia.

Atualmente, alunos não respeitam os professores, nem seus próprios colegas e, muitas vezes, vão à escola apenas para se alimentar ou fugir de problemas sociais”.

O professor Roberto tem vários desafios pela frente. Ele tem que lidar com a falta de respeito, indisciplina e desinteresse dos alunos em aprender inglês. Sua tarefa será ajudá-lo a pensar em soluções para cada desafio que ele irá vivenciar ao longo de cada seção desta unidade.

Vamos lá?

Seção 3.1

Aspectos conceituais e históricos do ensino de Língua Inglesa

Diálogo aberto

O professor Roberto sempre ensinou língua inglesa em institutos ou escolas livres de língua. No entanto, ele passou em um concurso público de sua cidade e passou a ser professor de língua inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental. Ele teve muitas dificuldades, pois era muito diferente o público das aulas particulares quanto ao interesse, à motivação, aos conhecimentos prévios em relação a seus alunos da escola pública. Além de se mostrarem bastante desinteressados, eles também tinham bastante dificuldade em relação a essa língua estrangeira. Roberto começa então a planejar suas aulas, pensando em diferentes estratégias para que seus alunos comecem tanto a desenvolver o gosto pela língua inglesa e irem adquirindo as competências de leitura e escrita requeridas para os anos finais do Ensino Fundamental. Vamos começar nossa história com essa turma do Ensino Médio junto com o professor Roberto?

Nosso primeiro desafio ou primeira situação-problema que deveremos resolver nesta Unidade é a seguinte: Tendo em mente realizar uma sondagem dos conhecimentos prévios de seus alunos sobre a língua inglesa, o professor Roberto decide trazer para a sala de aula exemplos dessa língua com os quais provavelmente seus alunos têm contato no dia a dia. Como deseja adotar uma abordagem mais comunicativa de ensino de língua, não pode ensinar gramática e vocabulário de maneira desvinculada dos usos reais da língua inglesa. Ele também precisa garantir que ganhará o interesse e a adesão dos alunos a sua aula. Ele precisa mostrar a importância desse idioma no dia a dia dos alunos. Se você fosse o professor Roberto, o que faria na aula? Como você a planejaria?

Não pode faltar

A Língua Inglesa no mundo

Para começarmos a entender qual o papel da Língua Inglesa no

mundo, é preciso compreender alguns conceitos e relembrar outros que você já estudou no início, tais como:

Língua: Para Souto et al (2014, p. 1): “Um sistema linguístico empregado por uma determinada comunidade para a efetiva comunicação entre seus membros.” Pode ser entendida como um “código que pretende estabelecer uma comunicação entre emissor e receptor” (SANTOS *apud* SOUTO et al., 2014).

Linguagem: O termo é usado “para fazer referência à capacidade humana de utilizar o sistema linguístico, indissociável do pensamento, diferentemente dos animais irracionais, que possuem uma linguagem, mas não uma linguagem verbal, articulada, usada para expressão de seu pensamento” (VIAN, 2008, p. 8).

Língua Nativa (Materna): é associada à “língua oficial falada em um determinado país utilizada pelos cidadãos para comunicação, além de ser a língua utilizada oficialmente no governo, nas instâncias oficiais, nas escolas e em todas as demais atividades em que a língua é utilizada diariamente” (VIAN, 2008, p.37).

Língua Estrangeira: “é um idioma não falado pela população de um determinado local, como o inglês falado por nativos brasileiros”. Segundo Revuz (*apud* SOUTO et al., 2014), “a língua estrangeira é, por definição, uma segunda língua, aprendida depois e tendo como referência uma primeira língua, aquela da primeira infância”.

Língua segunda: para alguns estudiosos, língua segunda é aquela que a pessoa adquire quando vai morar em outro país, pois precisa dela para se comunicar, tornando-se assim sua segunda língua. Normalmente, também é considerado o conceito de segunda língua quando uma língua é escolhida como oficial em contextos específicos de um país, tais como no governo, nas escolas, nas universidades, entre outros, como o guarani, no Paraguai e o francês no Canadá.

Lingua Franca: de acordo com o dicionário Cambridge, *lingua franca* (sem o acento no i) é a língua usada para comunicação entre grupos de pessoas que falam línguas diferentes. Para Bartoletto (*apud* SOUTO et al., 2014), “é uma expressão latina para língua de contato ou língua de relação resultante do contato e comunicação entre grupos ou membros de grupos linguisticamente distintos para o comércio internacional e outras interações mais extensas”.

Global Language (Língua Global): é um termo criado pelo autor David Crystal (1997/2003) para conceituar o fenômeno de uma língua ser considerada de fato global. Segundo o autor, para uma língua alcançar esse status, ela precisa desenvolver um papel especial em que é reconhecida em todos os países. Para ser uma língua global não é necessário que seja a língua mais falada no mundo. O autor considera um conjunto que abrange a quantidade de pessoas que falam essa língua como primeira língua (língua materna), como segunda língua, como língua estrangeira, além de outros aspectos, tais como o poder político e militar das pessoas que falam essa língua. Podemos afirmar que a Língua Inglesa é considerada uma língua global por possuir os aspectos citados e, além disso, por ser a língua da música, da informática, da cultura (música e cinema) e dos negócios.



Exemplificando

Um exemplo de língua segunda pode ser observado na Índia, onde o inglês é a língua utilizada em contextos específicos, tais como universidades, escolas e no governo. Porém, a língua materna dos indianos é o hindi. O inglês tornou-se segunda língua por conta da colonização inglesa do país. O que podemos concluir é que para um indiano, mesmo tendo como língua materna o hindi, em ocasiões e contextos externos, no próprio país ou em outro país, a língua utilizada será o inglês. Difícil entender? Nesse caso, o inglês tornou-se mais importante do que a própria língua do país. Entretanto, o inglês falado e escrito na Índia possui intervenções da língua materna, hindi.



Refleta

Qual a diferença entre uma língua franca e uma língua global?



Assimile

A língua franca é utilizada para comunicação entre grupos linguísticos distintos, mas que mantém relações comerciais e/ou políticas de forma intensa e precisam ou desenvolver ou optar pela escolha de uma língua que seja compreensível para ambos. Tem uma abrangência mais local.

Já a língua global, como o próprio adjetivo diz, tem uma abrangência muito maior, sendo utilizada quase como uma segunda língua, ao lado da língua materna de cada país, principalmente nas interações acadêmicas, políticas, comerciais, etc. Seu uso é generalizado, atingindo a maioria dos países do mundo. É o caso da língua inglesa. Se você for para a Coreia do Sul, por exemplo, e não souber falar coreano, mas dominar o inglês, poderá se comunicar normalmente com os falantes nativos.

Os conceitos acima citados formam uma gama de informações importantes para traçar um mapa da Língua Inglesa no mundo e, conseqüentemente, para demonstrar sua importância e status na atualidade.

Segundo pesquisadores, **o ensino formal de Língua Inglesa** no Brasil iniciou-se com o decreto de 22 de junho de 1809, assinado pelo Príncipe Regente de Portugal, que mandou criar uma escola de Língua Francesa e outra de Língua Inglesa, após tratados de Aliança, Comércio e Navegação entre Inglaterra e Brasil, ou seja, por motivos políticos. Podemos afirmar que a necessidade de aprender uma língua estrangeira naquele momento histórico era algo importante e valorizado na prática.

O ensino inicial de inglês teve como finalidade a comunicação oral, visando a capacitação de profissionais brasileiros para a demanda do mercado de trabalho criada pelas crescentes relações comerciais com nações estrangeiras, especialmente com a Inglaterra. A aquisição da Língua Inglesa era importante para permitir a comunicação de empregados com seus superiores para receber instruções e treinamentos. (LIMA, 2008)



Assimile

Você sabe quem foi o primeiro professor de inglês no Brasil? Foi o padre irlandês Jean Joyce, oficialmente nomeado pela Coroa. Ele se tornou o responsável pela cadeira de ensino de inglês no Rio de Janeiro, capital do Brasil naqueles tempos.

Texto adaptado de: <<https://www.inglesnapontadalingua.com.br/2017/03/como-comecou-o-ensino-de-ingles-no-brasil.html>>. Acesso em: 17 nov. 2017.

A criação do Colégio Pedro II em 1837, primeiro em nível secundário no país, inspirava-se nos modelos europeus e oferecia sete anos de Língua Francesa, cinco de inglês e três de alemão. Naquele momento histórico, o ensino da Língua Francesa era priorizado por representar o ideal de cultura e civilização, seguida da Língua Inglesa e do alemão, por representarem a porta de acesso à compreensão de obras literárias em ascendência e por serem consideradas línguas vivas, diferentemente do latim e do grego. Em 1929, o italiano também passou a fazer parte do currículo até o ano de 1931.

Desde então, o método utilizado no ensino de línguas estrangeiras era o Gramática Tradução, com raízes europeias e adotado pelos jesuítas desde o início da colonização brasileira por Portugal. Nesse método, a língua era compreendida como um conjunto de regras e privilegiava a escrita. O aluno que entendia a gramática de uma língua estrangeira teria melhor desempenho.

Devido a inúmeros fatores, tais como o aumento populacional, a falta de emprego, períodos de guerra e pós-guerra, muitos europeus e japoneses imigraram para o Brasil com esperanças de um recomeço e qualidade de vida. No Brasil, foram construídas milhares de colônias de imigrantes, que, por sua vez, encontram na construção de escolas uma maneira de respeitar e manter sua cultura, além de aprender a Língua Portuguesa, já que as escolas brasileiras não conseguiam atender a essa demanda. O ensino de Língua Portuguesa nessas escolas era considerado ensino de língua estrangeira.

Por volta da década de 1910, até a década seguinte, o ideal de nacionalismo tomou conta do Brasil e, em 1917, o governo brasileiro fechou escolas estrangeiras ou de imigrantes por motivos de afirmação do tal nacionalismo.

Em 1920 aconteceu a reforma educacional no Estado de São Paulo, a qual



admitia a oferta do ensino primário por escolas particulares, desde que fossem respeitadas as orientações de caráter nacionalista, dentre os quais se destacaram: o respeito aos feriados nacionais; o ensino em Língua Portuguesa, ministrado por

professores brasileiros natos; a proibição do ensino de Língua Estrangeira para crianças menores de dez anos, que ainda não dominassem corretamente o português. (PARANÁ 2008, p.40)

Em 1930, houve a criação do Ministério de Educação e Saúde, com muitos intelectuais envolvidos por um ideal de modernidade e de construção de uma identidade nacional no intuito de estudarem a possibilidade de uma reforma do sistema de ensino. Então, em 1931, ocorre a Reforma Francisco Campos, que “atribuiu à escola secundária a responsabilidade pela formação geral e pela preparação para o ensino superior dos estudantes” (PARANÁ, 2008, p. 40).

O diferencial dessa reforma foi o estabelecimento de um método oficial de ensino de Língua Estrangeira, o Método Direto, surgido na Europa, no final do século XIX e início do XX, em contraposição ao Método Gramática Tradução, considerado tradicional. Ele foi criado para atender aos anseios sociais daquele período histórico, que incluíam o ensino de habilidades orais visando à comunicação na língua-alvo de aprendizado. Não se traduzia e havia contato direto com a língua a ser aprendida. Havia, também, o uso de gravuras, mímicas e simulações para a transmissão dos significados do vocabulário da língua estrangeira.

Cook (*apud* PARANÁ, 2008, p. 41) cita que essa mudança do perfil dos aprendizes se deu por conta dos movimentos migratórios e o comércio internacional. Novamente, percebemos motivações políticas e econômicas nas mudanças no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Em 1939, o Brasil se posicionou contra a Alemanha na Segunda Guerra Mundial e novamente o nacionalismo tomou conta das ações políticas. Nesse período, aconteceu um movimento de valorização da língua portuguesa e da história do Brasil.

Em 1942, com o avançar do movimento nacionalista, aconteceu a Reforma de Capanema, a qual “atribuiu ao ensino secundário um caráter patriótico por excelência” (PARANÁ, 2008, p. 41).

O ensino de línguas estrangeiras foi mantido no ginásio e a Língua Francesa tinha vantagem sobre a Língua Inglesa. O espanhol foi

introduzido como disciplina obrigatória alternativa ao ensino de alemão.

Os rumos educacionais eram centrados no Ministério de Educação e Saúde, o qual indicava aos estabelecimentos de ensino o idioma a ser ministrado nas escolas, a metodologia e o programa curricular para cada série. Para o MEC, a Língua Estrangeira “deveria contribuir tanto para a formação do aprendiz quanto para o acesso ao conhecimento e à reflexão sobre as civilizações estrangeiras e tradições de outros povos” (PARANÁ, 2008, p.42).

Alguns idiomas perderam o prestígio e outros, assim como o espanhol, ganharam status pela presença restrita de imigrantes, portanto se fazia necessário “conhecê-los”, de alguma forma. A partir de então, a Língua Inglesa passou a ter “espaço garantido nos currículos oficiais por ser o idioma mais usado nas transações comerciais, enquanto o francês era mantido pela sua tradição curricular” (PARANÁ, 2008, p.42). Além disso, o uso do francês e, conseqüentemente, seu ensino, foi ameaçado desde a chegada do cinema falado em substituição ao cinema mudo.

Na década de 1940, com a vinda de muitos artistas, militares e cientistas em missões norte-americanas ao Brasil, a cultura inevitavelmente os acompanhou, provocando assim uma influência em algumas pessoas que tiveram contato com esses norte-americanos, e falar inglês passou a ser anseio de alguns.

Em 1950, o sistema educacional brasileiro se torna responsável pela formação de seus alunos para o mundo do trabalho, com isso, o ensino tornou-se cada vez mais técnico e as línguas estrangeiras começaram a perder seu espaço. Em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4.024, houve a determinação da retirada da obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras no colegial (atual Ensino Médio) e instituiu-se o ensino profissionalizante.

Nos anos de 1950, com o desenvolvimento da ciência linguística e o crescente interesse pela aprendizagem de línguas por ocasião da Segunda Guerra Mundial, mudanças ocorreram quanto às abordagens de ensino. A corrente behaviorista, como você já estudou na Unidade 1, afirmava que “só é possível teorizar e agir sobre o que é cientificamente observável” (PARANÁ, 2008, p. 43). A língua passa a ser vista como conjunto de hábitos a serem automatizados e não mais como um conjunto de regras a serem memorizadas. A aprendizagem passa

a ser sinônimo de aquisição de comportamento e surge, a partir da necessidade de formar pessoas rapidamente para falarem outras línguas, dois métodos de ensino de línguas estrangeiras: o audiovisual e audio-oral.

O método audio-oral tinha como pressuposto que todo o ser humano seria capaz de falar uma segunda língua fluentemente, desde que fosse submetido a uma constante repetição de modelos. O método audiovisual não usava sentenças isoladas (como o audio-oral), mas diálogos contextualizados. Essa foi a fase mais sofisticada quanto ao uso de recursos didáticos, tais como: projetores, gravadores, cartões ilustrativos e laboratórios audiolinguais no ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

A teoria behaviorista passou a ser questionada a partir da década de 1960 com base na Psicologia Cognitiva, a qual “estuda processos de aprendizagem e de aquisição de conhecimentos” (PARANÁ, 2008, p. 44). Nesse momento histórico, as discussões dos pesquisadores eram sobre a ideia de que “a língua não poderia ser reduzida a um conjunto de enunciados a serem memorizados e repetidos de forma automatizada em qualquer situação” (PARANÁ, 2008, p. 44). A influência dessas discussões foi a de que se “passou a permitir o uso da língua materna com o intuito de verificar a compreensão de conceitos” e a gramática era explicada de forma dedutiva, ou seja, por meio da dedução resultante de um raciocínio” (PARANÁ, 2008, p. 45).

Na década de 1970, algumas novas teorias entraram em discussão, tais como a cognitivista e construtivista de Piaget. Nessas abordagens, preocupações acerca dos aspectos sociais da linguagem começaram a ser levadas em consideração, tais como a motivação e a interação no ensino de línguas. Na abordagem cognitivista e construtivista, a “aquisição da língua é entendida como resultado da interação entre o organismo e o ambiente, em assimilações e acomodações responsáveis pelo desenvolvimento da inteligência” (PARANÁ, 2008, p. 45).

Nesse mesmo período, a teoria do autor Vygotsky passava a ser estudada por pesquisadores no Brasil. Para Vygotsky, “a aquisição da linguagem ocorre em duas instâncias, primeiramente externa ao indivíduo e depois interna” (PARANÁ, 2008, p. 45). A primeira ocorre nas trocas sociais, e a segunda num processo mental, no qual as trocas

sociais exercem um movimento de interiorização.

Nesse momento, em pleno regime militar, ainda tomados pelo nacionalismo, o ensino de língua estrangeira se tornava “um instrumento a mais das classes favorecidas para manter privilégios, já que a grande maioria dos alunos da escola pública não tinha acesso a esse conhecimento” (PARANÁ, 2008, p. 45). Em 1976, a disciplina de língua estrangeira voltou a ser obrigatória no segundo grau, mas “não perdeu o caráter de recomendação para o primeiro grau, desde que a escola tivesse condições de oferecê-la” (PARANÁ, 2008, p. 45).

O parecer Nº 581/76 do Conselho Federal tornou obrigatório que “a Língua Estrangeira fosse ensinada por acréscimo, conforme as condições de cada estabelecimento” (PARANÁ, 2008, p. 46). Muitas escolas suprimiram o ensino para 1 hora semanal por apenas um ano e um único idioma.

Em 1980, com a redemocratização do país, o cenário tornou-se propício para que professores liderassem um movimento de aumento da oferta de língua estrangeira nas escolas públicas. Nesse período, a abordagem comunicativa na qual “a língua é concebida como instrumento de comunicação ou de interação social, concentrada nos aspectos semânticos, e não mais no código linguístico” (PARANÁ, 2008, p. 46), era utilizada no ensino de línguas estrangeiras e, somente após a década de 1990, começou a ser criticada pelos adeptos à Pedagogia Crítica, inspirados por ideias de Paulo Freire, cuja afirmação era “a se referir à história, poder, ideologia, política, classe social, consciência crítica, emancipação, nas discussões acerca da linguagem (COX e ASSIS – PETERSON, 2001 *apud* PARANÁ, 2008, 48).

Em 1996, através da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº. 9.394 houve a oferta obrigatória de pelo menos uma língua estrangeira moderna no Ensino Fundamental, a partir da 5ª série, e a escolha do idioma foi atribuída à comunidade escolar, conforme suas possibilidades de atendimento. No Ensino Médio, a língua estrangeira tornou-se disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar e “uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição” (PARANÁ, 2008, p. 48).

Em 1998, após a LDB se firmar, o MEC publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental de Língua Estrangeira, que adota a “concepção de língua como prática social

fundamentada na abordagem comunicativa” (PARANÁ, 2008, p. 48). A prática da leitura se consolida em detrimento das demais práticas, pois os alunos têm como referência apenas o que é exigido no contexto de provas de vestibulares e concursos públicos, por exemplo.

Em 1999, o MEC publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Estrangeira para o Ensino Médio, cuja “ênfase está no ensino da comunicação oral e escrita, para atender as demandas relativas à formação pessoal, acadêmica e profissional” (PARANÁ, 2008, p. 48). A atual Base Nacional Comum Curricular (2017) tornou obrigatório o ensino da Língua Inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. A língua espanhola e demais línguas como o francês, por exemplo, têm oferta facultativa. A proposta desse documento é que a língua inglesa seja aprendida da mesma forma que a língua materna, ou seja, por meio de práticas discursivas e linguísticas cotidianas, seguidas de reflexão sobre estas, levando os estudantes a progressivamente irem desenvolvendo autonomia no uso comunicativo tanto de sua própria língua quanto da língua estrangeira, no caso, o inglês.

A cultura de Língua Inglesa: literatura e música

A história da Língua Inglesa e seu ensino no Brasil caminha junto à história da influência da cultura do país que a tem como língua materna. Afirmamos anteriormente que a Língua Inglesa é a língua da música, da informática, da cultura e dos negócios. É possível afirmar que juntamente com a necessidade de aprendizagem da Língua Inglesa, a cultura das pessoas que a falam como língua materna acaba por influenciar aqueles que a aprendem. Rodrigues (2011, p.14) afirma que “a influência do Inglês no Brasil começou com a indústria cinematográfica de Hollywood, depois com o rock’n roll e agora a alta tecnologia, que nos obriga a falar o idioma para entender aparelhos eletrônicos e, principalmente, o computador”. Além disso, para o autor, pelo fato do nosso país ser um país colonizado, estamos acostumados a seguir modelos culturais e sociais sem muitas dificuldades. Não há uma necessidade de manter nossa cultura, apesar de muitos movimentos proporem isso.

Podemos perceber que a influência cultural americana vai muito além do cinema, da música e de assuntos tecnológicos. Não apenas nos aventuramos a aprender o Inglês para nos mantermos atualizados com as necessidades mundiais atuais, bem como utilizamos palavras

pertencentes ao vocabulário da Língua Inglesa em nosso cotidiano. Não é mais possível sair de casa sem ao menos se deparar com uma palavra originária do vocabulário da Língua Inglesa.

O fato dos falantes da Língua Inglesa como língua materna serem considerados os detentores do poder econômico e político do mundo tem total influência na escolha dessa língua como *lingua franca*, ou seja, a língua utilizada nas transações comerciais e financeiras. Nem a distância entre os países impede a hegemonia da Língua Inglesa. No Brasil, por exemplo, temos proximidade com os países que possuem o Espanhol como língua materna e nem por isso houve influência dessa língua em nosso cotidiano.

A influência da Língua Inglesa no vernáculo da Língua Portuguesa

A influência do Inglês em nossa língua é um fato incontornável, principalmente por conta do movimento de globalização no qual não apenas o Brasil, mas o mundo, está envolvido. Arriscamos dizer que a imigração das pessoas e informações desde o período da Segunda Guerra Mundial contribuiu para essa invasão do vocabulário da Língua Inglesa em nosso meio. Vian (2008, p. 60) afirma que



o contato do inglês com o português do Brasil é bastante significativo. Existem várias palavras utilizadas em nosso vocabulário que são inglesas, mas foram criadas por brasileiros. A palavra *outdoor*, por exemplo, não é utilizada no Brasil com o mesmo sentido em que é utilizado nos Estados Unidos ou na Inglaterra, *outdoor* é um adjetivo para se referir a algo externo. O painel utilizado nas ruas para propaganda, em inglês, chama-se *billboard*.

Em relação à influência do inglês sobre nossa língua, é importante sabermos alguns conceitos:

Empréstimos Linguísticos: é quando determinada língua não possui uma palavra para designar um conceito ou objeto e utiliza para isso um termo ou expressão da língua estrangeira de origem. Um exemplo de palavra que usamos como empréstimo linguístico é o “delete”. Delete em inglês significa apagar, porém temos o uso

dessa palavra em nosso cotidiano. Ex: Vou deletar essa pessoa do Facebook.

Línguas Mistas: o contato do Inglês com as diversas línguas no mundo faz surgir um idioma "misto". O exemplo mais conhecido é o "Japlês". Uma palavra como exemplo seria TV, que em Japlês se pronuncia "terubi".

Bilinguismo: uso de palavras inglesas ao se falar português. Ex: Vou ao *shopping*. Importante citar que nesse caso houve um deslocamento do sentido original de substantivo para adjetivo. Seu uso correto seria *shopping mall*.

Estrangeirismos: palavras de outros idiomas utilizadas no português. Um exemplo seria *coffee break*, para referir-se ao intervalo em uma programação como palestra, reunião ou seminário, acompanhado de um pequeno e rápido lanchinho.



Dica

Pare um pouco e faça uma lista de todas as palavras que você conhece do inglês e que são usadas no seu dia a dia, seja em casa, no trabalho, na escola ou na rua.



Pesquise mais

Para encontrar mais sobre os temas abordados na presente seção, assista aos vídeos:

CRYSTAL, D. **World Englishes**. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=2_q9b9YqGRY>. Acesso em: 27 mar. 2017.

CRYSTAL, D. **What are your views on the trajectory of Indian English?** Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=zhaaGjUPxd4&list=PLFC9A5CAA2CB3DE46>>. Acesso em: 27 mar. 2017.

Leia também o artigo:

GRIGOLETTO, M. **O inglês na atualidade:** uma língua global. Disponível em: < <http://www.labeurb.unicamp.br/elb2/pages/artigos/lerArtigo.lab?id=98>>. Acesso em: 27 mar. 2017.

Sem medo de errar

Primeiramente, o professor Roberto pode perguntar aos alunos que palavras da língua inglesa eles conhecem, quais fazem parte de seu dia a dia, seja nos programas de TV, nas lojas, nas revistas, na rua, nas propagandas, nos jogos de videogame, na internet etc. Dessa forma, seus alunos terão a possibilidade de perceber que seus conhecimentos fora da sala de aula estão ajudando com os conteúdos novos. Deve ainda estimular os alunos a falarem e a escreverem as palavras de língua inglesa que conhecem, trazendo sempre o contexto em que essas palavras são usadas, levando-os ainda a refletirem sobre seu significado nesses mesmos contextos. Seria interessante também montar pequenos grupos com os alunos, para, através de diálogos simulados, começar a introduzir formas de comunicação encontradas no dia a dia, ao se cumprimentar, ao se apresentar ao outro, dizer o nome, a idade, ao fazer perguntas a respeito de uma palavra desconhecida etc.

Avançando na prática

Britânico ou americano?

Descrição da situação-problema

Ao assumir as aulas na Universidade, o professor Luís enfrenta situações de muitos questionamentos acerca dos tipos de Inglês existentes. Muitos alunos, prestes a tornarem-se professores, possuem a dúvida, por exemplo, se devem ensinar o inglês americano ou britânico.

E você, como lidaria com essa situação? Imagine-se no lugar do professor Luís. Como responder a essa pergunta? Que tal você, como professor, pensar em um plano de aula para essa turma?

Vamos embarcar na história do professor Luís e tentar auxiliá-lo em suas aulas?

Resolução da situação-problema

Entendemos que para responder à pergunta dos alunos “Qual variedade de inglês ensinar?”, o professor Luís precisaria de algumas informações teóricas acerca do ensino de Inglês. Ele precisa pesquisar

sobre essas variedades e suas características. Poderia ajudar, também, estudar sobre a expansão da história da Língua Inglesa em alguns países em que a língua é falada como materna, segunda língua e língua estrangeira.

Na elaboração de planos de aula, é sempre necessário que se parta da necessidade e dúvida do seu do aluno para atender suas demandas de conhecimento e aprendizado.

Indicamos nesse momento uma atividade um pouco mais desafiadora, para tentar ajudar o professor Luís. Nesse caso, é possível apresentar um texto sobre as variedades linguísticas no inglês e a produção de algumas perguntas para situar os alunos a respeito do assunto do texto e sua mensagem.

Antes de apresentar as diferenças do inglês americano e britânico, o professor pode levantar conhecimentos acerca do tema tendo como base o português. O professor pode elaborar questões que provoquem a reflexão dos alunos no sentido de demonstrar que no Brasil há também diferentes formas de se pronunciar a Língua Portuguesa. Além disso, o professor pode solicitar uma pesquisa na qual o aluno descubra outros países que falem a Língua Portuguesa como língua materna e promover a reflexão acerca das diferenças entre o português do Brasil e desses outros países.

Para finalizar, o professor apresenta as diferenças existentes no inglês americano e britânico com base em aspectos teóricos e conceituais, transpondo-os para perguntas reflexivas que permitam ao aluno compreender o porquê dessas diferenças. Um recurso muito importante que poderá ser utilizado é o dicionário monolíngue online para que os alunos visualizem essas diferenças, principalmente no aspecto fonético da língua.

Faça valer a pena

1. Podemos perceber que a influência cultural americana vai muito além do cinema, da música e de assuntos tecnológicos. Não apenas nos aventuramos a aprender o inglês para nos mantermos atualizados com as necessidades mundiais atuais, bem como utilizamos palavras pertencentes ao vocabulário

da Língua Inglesa em nosso cotidiano.

No Brasil, o Inglês é tido como:

- a) Língua Materna.
- b) Língua Segunda.
- c) Língua Estrangeira.
- d) Língua Estrangeira e Materna.
- e) Língua Materna e Segunda.

2. A influência do Inglês em nossa língua é um fato incontornável, principalmente por conta do movimento de globalização no qual não apenas o Brasil, mas o mundo todo, está envolvido. Arriscamos dizer que a imigração das pessoas e informações desde o período da Segunda Guerra Mundial contribuíram para essa invasão do vocabulário da Língua Inglesa em nosso meio.

Como classificamos quando uma determinada língua não possui uma palavra para designar um conceito ou objeto e utiliza para isso um termo ou expressão de uma língua estrangeira?

- a) Empréstimos Linguísticos.
- b) Línguas Mistas.
- c) Bilinguismo.
- d) Língua Global (*Global Language*).
- e) Estrangeirismos.

3. A Reforma Francisco Campos ocorreu em 1931, e “atribuiu a escola secundária a responsabilidade pela formação geral e pela preparação para o ensino superior dos estudantes” (PARANÁ, 2008, p. 40). A reforma foi considerada um marco na centralização das decisões educacionais e a Educação representava o meio pelo qual o país atingiria a modernidade tendo como modelos os países europeus e os Estados Unidos. O diferencial da Reforma Francisco Campos foi o

estabelecimento de um método oficial de ensino de Língua Estrangeira, o Método Direto.

Segundo a leitura da parte teórica da seção, como pode ser definido o Método Direto?

a) Tinha como pressuposto que todo o ser humano seria capaz de falar uma segunda língua fluentemente, desde que fosse submetido a uma constante repetição de modelos.

b) Não usava sentenças isoladas, mas diálogos contextualizados, músicas e filmes.

c) A língua é compreendida como um conjunto de regras e privilegiava a escrita. O aluno que entendia a gramática de uma língua estrangeira teria melhor desempenho.

d) Foi criado para atender aos anseios sociais daquele período histórico, que incluíam o ensino de habilidades orais, visando à comunicação na língua alvo de aprendizado. Não se traduzia e havia contato direto com a língua a ser aprendida.

e) A língua é concebida como instrumento de comunicação ou de interação social, concentrada nos aspectos semânticos, e não mais no código linguístico." (PARANÁ, 2008, p. 46)

Seção 3.2

Habilidades de comunicação em Língua Inglesa

Diálogo aberto

O professor Roberto continua em seu desafio de criar interesse em seus alunos sobre a língua inglesa e fazê-los aprender, de forma significativa. Uma de suas ideias é trabalhar com músicas de cantores e bandas norte-americanos e ingleses que fazem muito sucesso no Brasil. Praticamente todos os adolescentes de sua turma escutam diariamente músicas nessa língua e estão familiarizados com frases como I love you, I want/need you, e palavras como forever, never, dream, freedom etc.

A partir desse confronto entre o que eles já conhecem e o que estão descobrindo, você resolve trabalhar aspectos gramaticais e morfológicos da língua inglesa. Como você poderá fazer isso de maneira contextualizada, para que seus alunos se interessem e, de fato, aprendam?

Não pode faltar

Durante as décadas de 1950-1960, a compreensão de textos foi considerada um processo ascendente (*bottom-up*), isto é, a atividade de leitura consistia em decodificar as letras, palavras e frases, em outras palavras, saía do texto para o leitor. A partir dos anos de 1970, com um número maior de pesquisas na área da psicolinguística, a compreensão textual passou a dar mais atenção aos aspectos pessoais do leitor, ou seja, sua experiência de vida e seus conhecimentos prévios, sendo considerado descendente (*top-down*), dessa forma, o foco deixou de ser o código linguístico para ser o leitor. Já na década de 1990, com o crescimento de pesquisas socioconstrutivistas, os processos de leitura e escrita passaram a ser considerados a partir de uma perspectiva cognitiva e social, integrando, assim, um processo de compreensão e produção que não está somente no texto ou na mente do leitor, mas em uma interação entre estas duas instâncias (FERNÁNDEZ & KANASHIRO, 2010).

Para aprofundar nossos estudos sobre compreensão e produção oral e escrita em língua inglesa, vale trazer para a discussão um importante posicionamento sobre *fala* e *escrita*, do pesquisador Antônio Marcuschi (1997). Para o teórico, não é possível referir-se a *fala* e *escrita* simplesmente a partir de uma perspectiva do código linguístico, ou seja, falar e escrever devem ser atividades encaradas como práticas sociais, culturalmente construídas. Dessa forma, somos levados a pensar em modos de ensino e aprendizagem da *oralidade* e da *escrita* como atividades mais próximas da nossa realidade, do nosso cotidiano, visando, assim, uma espécie de modificação no sujeito, isto é, visando despertar uma consciência social no aprendiz, para que ele saiba que desempenha um papel ativo na sociedade em que vive, devendo cumprir direitos e deveres.

É imprescindível, então, que façamos uma dupla divisão: (a) de um lado, temos *oralidade* e *letramento*; (b) de outro, *fala* e *escrita*.



Assimile

Para Marcuschi (1997), *oralidade* e *letramento* são práticas sociais, ou seja, são motivadas por intenções e sempre há uma produção de efeito no mundo (como pedir um favor, ordenar, parabenizar, criticar, recusar, persuadir, convidar etc.), além de práticas que se constroem socioculturalmente; *fala* e *escrita* são modalidades de uso e se baseiam mais na análise linguística (uso dos tempos verbais, o sistema pronominal, por exemplo).

Como um dos objetivos da escola é formar cidadãos conscientes, podemos inferir que, em uma aula de língua inglesa, o interessante seria partir dessa perspectiva mais geral, que abarca aspectos históricos e não se restringe ao código linguístico. Com isso, a compreensão e a produção oral e escrita dos alunos passam a ser mais significativas.



Exemplificando

Nos Estados Unidos, geralmente, as pessoas que não se conhecem ou mesmo no relacionamento entre pessoas de hierarquias diferentes e idades diferentes, elas não se chamam pelo primeiro nome, e sim, pelo sobrenome, como Mister Johnson, Miss Moore. Esse uso linguístico é culturalmente determinado, e, portanto, extrapola o sistema linguístico, exigindo uma reflexão que envolva aspectos históricos, sociais, culturais e comportamentais.

Consideramos importante, nesse momento, ressaltar a distinção que existe entre *gênero textual* e *tipologia textual*. A compreensão dessas duas abordagens pode direcionar o trabalho do professor em sala de aula. Em linhas gerais, tipos textuais referem-se a propriedades linguísticas e comumente são reconhecidos como “narração”, “dissertação”, “exposição”, “injunção” e “descrição”. Dificilmente um tipo textual é encontrado em sua forma pura. Um texto sempre terá marcas de mais de um tipo, por exemplo, uma receita, que pode ser considerada do tipo *injuntivo*, mas traz descrição (dos ingredientes e quantidades) e injunção (instruções para o preparo). Por outro lado, os gêneros textuais são regidos por fatores culturais e sociais e são tão variados quanto as atividades humanas. Um e-mail pessoal, por exemplo, pode apresentar narração (o autor conta sobre um acontecimento em sua vida), descrição (ele pode descrever uma sensação) e injunção (pedido ou ordem para manter o assunto em segredo). Os tipos textuais estão presentes nos gêneros textuais, porém não lhe são intrínsecos. A narração, por exemplo, pode aparecer em e-mails, em bilhetes, em quadrinhos, em memoriais, em notícias policiais, em biografias etc.



Assimile

É importante destacar que, em uma aula de língua inglesa, o estudo de *gêneros textuais* não implica no apagamento de *tipos textuais* ou vice-versa. Devemos destacar que nos gêneros textuais estão pressupostos aspectos culturais que se relacionam com a escrita e com a fala (motivações, efeitos, estilo de composição de anúncios de classificados, por exemplo, em que se anunciam produtos para venda e compra, além de prestação de serviços e vagas de empregos) ao passo que nos tipos textuais estão mais relacionados a aspectos linguísticos (para vender um produto, usa-se mais comumente a descrição: ano de fabricação, estado de conservação, preço; para uma vaga de emprego, descrevem-se as qualidades esperadas em um candidato, o tipo de trabalho a ser realizado, entre outros). Aulas de língua inglesa que trabalhem com essas duas abordagens dão aos alunos insumos para que desenvolvam maior habilidade comunicativa e, aos poucos, vão se transformando em leitores/falantes críticos na língua.

Trabalhos em sala de aula com a língua inglesa, que partem da produção e compreensão de gêneros textuais, também são uma das abordagens para o ensino de línguas proposta pelos documentos oficiais, tais como os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e as OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio). Portanto, o professor conta com um material de apoio à reflexão para questões de ordem teórica.

Para compreender a concepção dialógica da linguagem, tomamos como referência Bakhtin ([1929] 2006, p. 125). Para o pensador, o significado não está localizado na linguagem, mas é construído a partir de uma negociação histórica e social dos indivíduos pertencentes à sociedade. Essa negociação visa agir no mundo. Nas palavras do autor:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

A partir dessa concepção, podemos pensar que o trabalho com gêneros textuais permite uma variedade muito grande de atividades em sala de aula, uma vez que a quantidade de gêneros textuais está diretamente relacionada à quantidade de atividades humanas e, da mesma forma, como novas interações sociais vão surgindo e outras desaparecendo, os gêneros textuais também vão sofrendo alterações. Pensemos, por exemplo, na prática social de enviar cartas, que atualmente está restrita a algumas poucas situações, ao passo que, em outras, tal prática cedeu lugar ao envio de e-mails.



Refleta

Você deve estar se perguntando como essa abordagem discursiva se reflete na sala de aula de língua inglesa. Em primeiro lugar, nessa concepção, o aluno é visto como um agente ativo, ou seja, ele é impelido a resolver um problema que se aproxima o máximo possível da realidade. Se tomarmos, por exemplo, aulas cujos materiais de base são propagandas, podemos pensar que, em uma perspectiva que se restringe

ao código linguístico, teríamos uma aula para identificar os verbos no imperativo, se se referem ao singular ou plural, se injuntivo ou narrativo etc.; mas, se estamos pensando em gêneros textuais, o posicionamento do aluno será outro, pois ele deverá perceber as motivações para a criação da propaganda, a quem se dirige, quais os veículos de circulação em que determinada propaganda foi divulgada, que efeitos de sentido ela provoca. Em suma, a propaganda é construída socialmente, ou seja, os efeitos de sentido não são intrínsecos às palavras ou ao código linguístico utilizado. Perceba que essa concepção não invalida o estudo do código, apenas não o toma como objetivo único e final das aulas de línguas.

Com relação à compreensão e à produção oral, uma abordagem discursiva permite que o trabalho em sala de aula, com áudios ou com exercícios de conversação, extrapole as questões de fonética e de pronúncia “correta” das palavras, mas amplie para questões que envolvam o gestual, as expressões faciais e corporais, o direcionamento do olhar, uma vez que tais expressões também são construídas culturalmente. Essa noção torna-se fundamental nas aulas de inglês, dada a grande diversidade de sotaques (para mencionar apenas um aspecto) que a língua apresenta. Norte-americanos, ingleses e australianos, por exemplos, apesar de terem a língua inglesa como língua materna, produzem certos sons consonantais e vocálicos de forma bastante diferente uns dos outros. Fazem também certas abreviações de palavras próprias a cada uma dessas variedades de uma mesma língua que é o inglês. Isto nos mostra que conhecer outros valores culturais e mesmo a história de formação de um povo pode ser mais proveitoso para a comunicação de fato do que saber as regras gramaticais isoladamente. Esses aspectos podem e devem ser tratados em sala de aula.



Exemplificando

Sabe-se que em algumas comunidades, é considerado falta de educação responder os mais velhos encarando-os nos olhos, ou ainda, sociedades em que não é de bom tom que os alunos levantem a mão e interrompam a explicação do professor. A mesma coisa acontece com relação ao tom de voz, o toque, a proximidade entre os falantes, os cumprimentos, os momentos de silêncio e a alternância de turnos na fala etc. São costumes não intrínsecos às fórmulas e aos códigos linguísticos, mas aos quais os grupos de indivíduos atribuem significado no momento da interação. Nos Estados Unidos, por exemplo, ao contrário do que ocorre no Brasil, as pessoas que estão

se vendo pela primeira vez, ao serem apresentadas, não dão um beijo no rosto uma da outra, mas apenas um aperto de mão.

Vale ressaltar aqui que essa abordagem não visa excluir a análise e o estudo do código linguístico, mesmo porque um aluno de língua estrangeira deve ser capaz de distinguir entre ações realizadas no passado e ações que ainda vão se realizar, só para exemplificar. O estudo sistemático da língua estrangeira, no caso o inglês, deve acontecer em momentos específicos do curso, uma vez que, como apontam Durão e Lopes (2005, p. 80), a falta de conhecimento do aparato linguístico pode ser uma barreira para a comunicação. Nas palavras das pesquisadoras,

No caso de elaborar enunciados em uma língua estrangeira (LE), a falta de conhecimento linguístico também pode dificultar mais a PO [produção oral], ou seja, o aprendiz tem um motivo para falar, sabe o que quer informar, mas não possui os instrumentos adequados para dar significado, na LE, ao que quer dizer, conseqüentemente, a verbalização do discurso pode não acontecer de modo satisfatório.

No entanto, retomamos a ideia anterior, ter o conhecimento linguístico é necessário, porém insuficiente, para produzir enunciados adequados à situação de comunicação, ou seja, ter os conhecimentos linguísticos não é garantia de bom desempenho.

As autoras ainda ressaltam um fator de extrema importância no processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira: o estilo individual do aprendiz. Isto quer dizer que há alunos com mais ou menos facilidade, maior ou menor grau de inibição/exibição e motivação pessoal para aprender a língua, isso sem contar com o fato de o mesmo indivíduo ter reações diferentes a depender da situação de comunicação, por exemplo, o desempenho ao conversar com um colega de classe pode ser diferente do desempenho ao ter que conversar com o diretor da escola.



Assimile

A maneira como a gramática é ensinada é um dos aspectos causadores das dificuldades dos alunos no desenvolvimento do processo de escrita de uma língua estrangeira. A gramática, por muitas vezes, não é ensinada de

uma forma contextualizada, ou seja, em situações reais de uso da língua, dificultando ainda mais a aprendizagem do aluno. De acordo com NORTE (2013, p. 209), como educadores, é necessário reconhecer que aprender/ensinar uma língua é um processo que ultrapassa o domínio de um sistema de signos que comportam significados culturais. Sob essa ótica, aprender uma nova língua está relacionado a aprender a interpretar a realidade com outros olhos, através da inserção do aprendiz num universo de práticas culturais. O ensino e a aprendizagem da escrita em uma nova língua deveriam ir além da codificação/decodificação de informações e abranger horizontes muito maiores.

Convém destacar uma característica importante, como aponta Marcuschi (2010, p. 27) que, embora seja uma dicotomia muito estrita, ajuda a compreender a complexidade da produção e compreensão oral e escrita. Dentre as características da fala, podemos citar que ela é *contextualizada, dependente, implícita, redundante, não planejada, imprecisa, não normatizada e fragmentária*, ou seja, a situação e o contexto da fala permitem uma melhor compreensão entre os interlocutores, pois enquanto falam, “as coisas acontecem” simultaneamente. Já a escrita pode ser caracterizada como *descontextualizada, autônoma, explícita, condensada, planejada, precisa, normatizada e completa*, pois o que se escreve não é simultâneo ao que acontece, ou seja, o indivíduo tem um tempo relativamente maior para planejar o que quer dizer.

Essa separação, mesmo que meio artificial, acaba sendo de grande ajuda para os aprendizes de língua estrangeira, pois é necessário que eles saibam que em um contexto de oralidade, por exemplo, uma viagem de turismo ou a trabalho a algum país de fala inglesa, ele deverá falar com certa naturalidade, ou seja, o interlocutor dele não ficará esperando consultas a dicionários e gramáticas. Além disso, sabemos que, em uma conversa, há momentos em que não precisamos esperar o nosso interlocutor terminar de falar e já pegamos o turno da fala. Porém em contexto de escrita, como na elaboração de relatórios, é possível planejar um pouco mais o texto, consultar dicionários e gramáticas, reler o texto e fazer as modificações necessárias com relação ao vocabulário ou ao tom do texto, já que no papel não temos acesso aos gestos e às expressões faciais de nosso leitor/escritor. É na aula de língua inglesa com trabalho com gêneros textuais diversificados, portanto, que os alunos têm a oportunidade de pôr em prática esses conhecimentos.

Contudo, como vimos, essa divisão é muito estanque e, hoje, principalmente com as novas tecnologias de comunicação e mensagens de celular e internet, essa separação não pode mais ser encarada como normalizada, basta pensarmos nas conversas por aplicativos de mensagens. Nesse contexto, a interação é simultânea, mas o meio pelo qual ocorre é a escrita. Por isso, Marcuschi (2010, p. 38) propõe uma interpretação da fala e da escrita como um “contínuo dos gêneros textuais”. Isto quer dizer que existem gêneros textuais mais monitorados, que tanto na fala quanto na escrita são fortemente planejados, por exemplo, conferências médicas ou discursos oficiais e textos acadêmicos ou leis; e gêneros textuais menos monitorados, que marcam uma maior espontaneidade, por exemplo, conversas familiares e de amigos e bilhetes informais.

Dada essa complexidade do nosso objeto de estudo, Durão e Lopes (2005, p. 83), citando outros autores que trabalham com produção oral em aula de língua estrangeira, afirmam a importância de que “as amostras de línguas oferecidas aos alunos sejam reais”, pois assim os alunos podem ter uma visão geral dos fenômenos sociolinguísticos e a experiência da língua em uso.



Pesquise mais

Para ter acesso a muitas estações de rádio, inclusive as de língua inglesa, acesse: <<http://www.radios.com.br/>>. Acesso em: 23 mar. 2017. Logo em seguida, selecione o país e a cidade que você desejar.

O mesmo vale para os processos de compreensão e produção da escrita. Fugir da escrita e da leitura como processos de decifração permite que alunos e professores criem um ambiente propício para a construção do conhecimento, evitando, assim, a reprodução da “leitura autorizada pelo professor”, isto é, aquela que continua marcando a diferença entre o professor – detentor do conhecimento – e os alunos – receptores de informações. De acordo com Rola (2006, p. 62), “a conquista do conhecimento escolarizado tem um caráter transformador ou emancipatório e está, portanto, associada com o progresso e a mobilidade social”.

Da mesma forma como já havia apontado Bakhtin (2006) que o significado não está na linguagem, Rola (2006, p. 63), afirma que



o que dá sentido às ações letradas nos eventos particulares de letramento é a vida cultural: um texto pode ser lido de várias maneiras, as leituras particulares são moldadas e reguladas pelas circunstâncias sociais nas quais os textos são compartilhados.

Por esse motivo, ponderamos que é necessário “aprender a ler”, não no sentido de decodificar as letras, mas de ser capaz de realizar diferentes leituras de um mesmo texto em função das atividades e dos contextos culturais em que se encontram, e que, portanto, o significado não é fixo e imutável, mas sempre co-construído na interação.



Exemplificando

Essa co-construção na interação de que estamos falando não acontece apenas com texto escrito, mas com qualquer forma de interação social. Pensemos no caso do famoso artista plástico Marcel Duchamp que, em 1913, levou para uma exposição de arte “Roda de bicicleta” e, em 1917, “A Fonte”. Ao levar para outro contexto cultural, visando provocar um determinado efeito no público, “a roda de bicicleta” e “a fonte” (urinol branco) ganham uma nova interpretação e um novo significado, exemplificando que nada é fixo e rigidamente imutável.



Pesquise mais

Para saber mais sobre Duchamp e suas intervenções artísticas, acesse: <<http://www.theartstory.org/artist-duchamp-marcel.htm>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

Vale ressaltar que, como estamos em um ambiente escolar, as atitudes do professor farão com que os alunos se percebam como agentes produtores de conhecimento, ou seja, se na aula há espaço para discussão, para discordar ou concordar de uma informação contida no texto, para a argumentação de diferentes pontos de vista levantados pelos próprios colegas. Se o professor tiver uma atitude que inibe essa discussão e visa apenas localizar respostas decodificadas no texto, como se os significados fossem estáveis, os alunos passam a enxergar a tarefa apenas como “mais um exercício da aula de inglês”, e esse exercício ou está “certo” ou está “errado”.

Atividades discursivas que trabalham com a co-construção de significados permitem desenvolver nos alunos uma leitura crítica do texto e, dessa forma, começam a perceber aspectos ideológicos, muitas vezes presentes nas entrelinhas. Ao começar a despertar essa consciência nos alunos, estes começarão a perceber que não existe linguagem “neutra”, que todos os textos e as ações humanas são motivados por crenças, por ideologias e por posicionamentos diante qualquer assunto. E isso se dá em qualquer língua.

Por esse motivo, a concepção de avaliação e/ou *feedback* também não podem ser baseadas apenas em “certo” e “errado”, ou texto acaba funcionando como um pretexto para a localização de informações. O principal foco da devolutiva nessas atividades de interação é o professor estar aberto para receber as mais variadas respostas, uma vez que o aluno tem certa liberdade de poder dizer o que quer, mesmo que seja um julgamento de valor negativo sobre o texto, sobre o áudio ou, até mesmo, sobre a dinâmica. É possível perceber que há aí uma negociação, pois a recusa é uma forma de construir também o objeto de estudo.

Nós também devemos lembrar que as tarefas de compreensão e produção oral e escrita em sala de aula devem proporcionar interação entre os participantes, pois a construção e negociação de significados em conjunto são as condições básicas para a formação de leitores, escritores e, em um âmbito mais geral, cidadãos críticos.

Sem medo de errar

Roberto poderia fazer uma pesquisa com seus alunos para saber quais são seus cantores, cantoras e bandas preferidas e pedir que eles trouxessem as letras de suas músicas preferidas. Caso houvesse disponibilidade na escola ou sala de aula, o professor poderia acessar a internet e mostrar vídeos das músicas escolhidas pelos alunos. A partir da escuta dessas músicas, pedir que os alunos falem das palavras e expressões que eles conhecem, e, tendo em vista o sentido da música como um todo, o que tais palavras e expressões provavelmente significam. Pode explorar o estilo da música: country, soul, hip hop, rock, electronic, etc e levar os alunos a pesquisar as características dos diferentes estilos. O professor pode fazer uma votação em sala para escolher uma música que seja do agrado de todos e começar

uma atividade de leitura e interpretação, aproveitando para trabalhar expressões idiomáticas, palavras semelhantes às da língua portuguesa, adotando uma análise linguística baseada em fatores extralinguísticos, isto é, por meio de uma abordagem discursiva, levando em consideração aspectos culturais, históricos e ideológicos de produção de tal canção.

Avançando na prática

Futuros professores na prática

Descrição da situação-problema

Você é professor da escola pública e está ministrando aulas para turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II. No começo do semestre, você recebeu o pedido de um grupo de alunos do último ano da graduação em licenciatura em Letras Português- Inglês para que realizassem um estágio supervisionado nas suas aulas. O interesse dos graduandos é ver, na prática, como trabalhar compreensão e produção oral e escrita da língua inglesa. Eles querem saber como você escolhe os textos, quais áudios você traz para a sala de aula e como você elabora a grade de correção das tarefas solicitadas.

Vamos ajudar esses futuros professores com questões teóricas sobre a aquisição da língua inglesa?

Resolução da situação-problema

Para começar a ajudar os futuros professores, você comenta que tem adotado em suas aulas uma postura mais discursiva, ou seja, você planeja suas aulas pensando em focar mais na conversa que acontece durante a aula do que se eles “acertaram o exercício”. Você explica para os alunos de licenciatura que é nesse momento de interação que os alunos do 6º ano vão negociando os sentidos dos textos, vão fazendo relações com leituras anteriores e com conhecimentos que já tinham. Você explica para os graduandos que, nesse momento de construção de sentidos do texto, você não tem o foco na pronúncia “correta” das palavras nem se os alunos estão conjugando “bem” os verbos, pois você acredita que fazer interrupções dessa natureza acabaria desviando a atenção

para outro aspecto da língua. Você destaca, no entanto, que essas análises linguísticas também ocorrem, mas em outro momento e não são o foco central da prática de letramento e oralidade.

Outra questão importante que você refere aos alunos do estágio é a importância da seleção de materiais a serem usados na sala de aula. Você explica que sempre traz para a aula amostras reais de usos da língua, ou seja, textos retirados de jornais, panfletos, fotografias de cartazes, publicidade, áudios gravados de programas de rádio, entrevistas, *jingles* etc. Você comenta que, com o acesso à internet, essa seleção de materiais ficou muito mais fácil, pois, agora, dependendo do tema da aula, você pode buscar uma propaganda veiculada na Inglaterra, uma entrevista com uma personalidade norte-americana e inúmeras outras possibilidades que fogem dos textos ou áudios produzidos exclusivamente para aulas de língua, mas que não circulam na vida cultural dos alunos, a não ser na esfera escolar.

Faça valer a pena

1. Leia o seguinte resumo de um artigo acadêmico.

Aprender uma língua estrangeira significa interiorizar não só a fonologia, a morfologia, a sintaxe e a semântica de uma língua, mas também as suas normas socioculturais. Para se poder comunicar, no verdadeiro sentido da palavra, tem que se estar em contato tão direto quanto possível com a língua e a cultura a assimilar. Os materiais autênticos, que são documentos escritos ou orais produzidos por autóctones para autóctones, facultam esse contato com a língua e a cultura. Eles abrangem uma diversidade de temas, uma variedade de textos e diferentes níveis de língua; permitem, ainda o alargamento do vocabulário e a revisão ou aprendizagem de estruturas gramaticais.

CARVALHO, A. A. C. da C. A. S. de. Materiais autênticos no ensino de línguas estrangeiras. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, v. 6, n. 2, p. 117-124, 1993. (Modificado) Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/518/1/1993%2c6%282%29%2c117-124%28An%2cAmeliaAmorimCarvalho%29.pdf>>. Acesso em: 9 de fev. de 2017.

Sobre o uso de materiais autênticos, é correto apenas o que se afirma em:

- I. São amostras de possibilidades da língua falada e escrita.
- II. São amostras de situações contextualizadas.
- III. São amostras de textos e áudios para alunos de níveis avançados.
- IV. São amostras para escrever e falar corretamente.

Está correto apenas o que se afirma em:

- a) I e II.
- b) I e III.
- c) II e III.
- d) II e IV.
- e) III e IV.

2. "A escrita está presente nas situações mínimas da nossa vida diária, passando, por muitas vezes, despercebida. Seu domínio pode incluir ou excluir indivíduos em ocasiões variadas. Compartilhamos da afirmação de Kleiman (1995) de que o domínio de outros usos e funções da escrita significa, efetivamente, o acesso a outros mundos, públicos e instituições, como o da mídia, da burocracia, da tecnologia, e, através deles, a possibilidade do acesso ao poder." (NORTE, 2013, p. 212).

Que prática de escrita estaria incorporada no planejamento de cursos de línguas, nos livros didáticos, nas atitudes e posturas do professor para oferecermos a possibilidade do acesso dos alunos em diversas esferas do mundo contemporâneo?

- a) A escrita como imitação de modelos baseados em padrões estabelecidos pela tradição escolar.
- b) A escrita como consolidação de conhecimentos gramaticais, útil para deveres de casa e procedimentos de avaliação.
- c) A escrita como processo cognitivo de produção de significados individuais.
- d) A escrita como produto individual.
- e) A escrita como atividade socialmente contextualizada.

3. De acordo com Brown (2007, p. 14), técnicas e procedimentos "são as atividades específicas manifestadas em sala de aula coerentes com o método e em harmonia com a abordagem". Concluímos, afirmando que a partir de uma concepção de língua e linguagem em um período histórico, pesquisadores

desenvolvem procedimentos e atividades para ensinar uma determinada língua. A professora de Inglês, Lúcia, ao chegar na sala de aula do 6º Ano A, na E. E. Alfredo Pujol, apresentou uma atividade aos alunos em que eles copiavam da lousa palavras inglesas e procuravam no dicionário seu significado. Em seguida, a professora solicitou que os alunos repetissem cada uma das palavras após a sua leitura. Para finalizar, a professora

chamava os alunos individualmente e solicitava a leitura das palavras. A técnica utilizada pela professora é baseada em qual das linhas teóricas que tratamos nesta seção?

- a) Conexionismo.
- b) Cognitivismo.
- c) Sociointeracionismo.
- d) Racionalismo.
- e) Behaviorismo.

Seção 3.3

Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino de língua inglesa

Diálogo aberto

O professor Roberto, iniciante na rede pública de ensino, tem se deparado com novos desafios com seus alunos do ensino fundamental, pois está enfrentando aulas bastante desafiadoras ao lidar com alunos que se mostravam muito desinteressados. Porém, aos poucos, ele foi trabalhando com questões históricas da língua, com cultura geral e com gêneros textuais diversificados, e a sua relação com os alunos e a relação dos alunos com a língua inglesa têm se transformado.

Uma questão que está chamando sua atenção atualmente é o tratamento dado ao ensino da língua inglesa pelos documentos oficiais, principalmente os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), e a BNCC, pois é neles que se baseiam os autores de materiais didáticos de todos os anos da escolarização. Além disso, os grandes vestibulares e exames nacionais têm como baliza os conceitos e a fundamentação teórica desses documentos, portanto, é de suma relevância que as aulas dadas, de fato, tenham ressonância, de alguma forma, com o que estabelecem os documentos oficiais.

Pensando nisso, ele propôs para o coordenador pedagógico da escola onde trabalha que convide especialistas na área para oferecer palestras para os seus colegas professores a fim de refletirem sobre o seguinte tema: Ensino de Língua Inglesa na Educação Básica: o que dizem os PCNs e a BNCC?

O professor Roberto, então, decide preparar uma série de questões nas quais o palestrante deverá se basear para organizar sua palestra. Que perguntas o professor Roberto deve elaborar para que o especialista, com base nas orientações presentes nos PCNs e na BNCC, mostre aos professores de língua inglesa como devem trabalhar os conteúdos relativos ao ensino dessa língua nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio?

Língua Inglesa no Ensino Fundamental (anos finais)

Como você já estudou em unidades anteriores, os PCNs e a 3ª versão da BNCC são uma referência para os professores, auxiliando na prática pedagógica cotidiana, na preparação de aulas, no intuito de se manter conteúdos em comum, para que, em todas regiões do Brasil, o aluno tenha contato com uma quantidade mínima e básica de conteúdos, de acordo com sua realidade, para o desenvolvimento de sua aprendizagem. De acordo com a BNCC, o ensino de Língua Inglesa está incluído na área de Linguagens. Seu estudo deve possibilitar aos alunos "ampliar horizontes de comunicação e de intercâmbio cultural, científico e acadêmico, e, nesse sentido, abre novos percursos de acesso, construção de conhecimentos e participação social." (BRASIL, 2017, p. 199). Tal documento orienta ainda que por meio do ensino da língua Inglesa o estudante seja motivado a refletir sobre a presença dessa língua estrangeira em seu dia a dia, por meio do incentivo às práticas discursivas e linguísticas, de modo que ele possa construir um discurso próprio de acordo com suas intenções comunicativas. .

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA INGLESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.
2. Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.
3. Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.

4. Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.
5. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.
6. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais.

Fonte: (BRASIL, 2017, p. 202)

Tendo em vista o caráter formativo do ensino da língua inglesa, cuja aprendizagem deve se dar em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, considerando a ligação intrínseca entre as dimensões pedagógicas e políticas, criam-se duas implicações importantes para o currículo. A primeira é a necessidade de se ver o inglês como língua franca, isto é, uma língua internacional, utilizada para possibilitar a comunicação entre pessoas com diferentes repertórios tanto linguístico quanto culturais. Isso significa que tal língua não está circunscrita a alguns países como Estados Unidos, Inglaterra e Austrália, por exemplo, em que o inglês é a língua oficial. Assim, deixa-se de considerar como única variedade correta o inglês falado por britânicos e norte-americanos, desvinculando a língua de uma comunidade específica. Dessa forma, privilegia-se uma “educação linguística voltada para a **interculturalidade**, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas” (BRASIL, 2017, p. 199).

A segunda implicação relaciona-se à necessidade de ampliar a visão dos **letramentos**, considerando as práticas sociais do mundo digital, no qual se entrelaçam diferentes linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual). Nesse sentido, conhecer a língua inglesa incrementa as possibilidades de participação no mundo, uma vez que tais práticas criam novas possibilidades de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores.

Sobre essas duas implicações – a da **interculturalidade** e dos **letramentos** – sustentam-se os **eixos organizadores** do currículo de Língua Inglesa, apresentados a seguir.

1. **Oralidade**: diz respeito à capacidade de entender ou escutar e de produzir ou falar, articulando-as para a negociação e construção de significados partilhados entre os interlocutores, em diferentes contextos discursivos. Tais práticas de interação oral devem promover situações de aprendizagem que envolvam elementos da fala como pronúncia, entonação e ritmo, além de estratégias de compreensão – global, específica e detalhada – e de negociação de sentidos, tais como solicitar esclarecimentos e confirmações, fazer paráfrases, etc. A utilização de diferentes recursos midiáticos verbo-visuais, tais como cinema, internet, televisão, entre outros, são imprescindíveis no trabalho pedagógico em sala de aula, pois é nessa interação discursiva que os alunos poderão se envolver em práticas sociais de vivência e reflexão sobre os usos orais da língua inglesa.

2. **Leitura**: com foco na construção de significados, e tendo como base a compreensão da natureza histórico-cultural dos gêneros que circulam na sociedade, as práticas de leitura em inglês devem promover desenvolvimento de estratégias de reconhecimento textual (verbal e não verbal), para formulação de hipóteses e inferências, e de investigação para verificar como os contextos de produção contribuem para o estabelecimento de sentidos (explícitos e implícitos). O trabalho com a leitura de gêneros verbais e híbridos (verbo-visuais, verbo-audiovisuais), incluídos os meios digitais de comunicação, possibilita que o aluno tenha várias experiências de leitura (ler para ter uma ideia geral do texto, buscar informações específicas, compreender detalhes etc.) e perceba diferentes finalidades na leitura (ler para pesquisar, para revisar a própria escrita, em voz alta para expor ideias e argumentos, para agir no mundo, posicionando-se de forma crítica, entre outras).

3. **Escrita**: nesse eixo, o ato de escrever tem uma natureza processual e colaborativa, pois envolve movimentos ora coletivos, ora individuais, tanto de planejamento, produção e revisão, nos quais, tendo em mente o objetivo do texto, são tomadas e avaliadas as decisões sobre as maneiras de comunicar o que se deseja, sobre o suporte que lhe permitirá circulação social e seus possíveis leitores. Deve-se levar os alunos a uma escrita autoral, iniciando com textos

curtos como mensagens, cartazes e lembretes, com predomínio da descrição, até os mais elaborados, como pequenas histórias, notícias e relatos de opinião, fazendo uso de elementos narrativos e persuasivos. Como prática social, o ato de escrever deve oportunizar aos alunos agir com protagonismo.

4. Conhecimentos linguísticos e gramaticais: nesse eixo, as práticas de uso, análise e reflexão sobre a língua devem ocorrer sempre de forma contextualizada e articulada às práticas de oralidade, leitura e escrita. O estudo da gramática e do vocabulário, por exemplo, deve levar os alunos, de modo indutivo, a descobrir as regularidades e irregularidades do funcionamento da língua inglesa com um sistema linguístico. O foco não deve estar na definição do que é certo e do que é errado, e sim em propiciar reflexões sobre a adequação e a inteligibilidade de uma escolha linguística, tendo em vista as relações de semelhança e diferença entre a língua inglesa, a língua portuguesa e outras línguas que porventura os alunos também conheçam.

5. Dimensão intercultural: nesse eixo, considera-se como pressuposto básico o fato de as culturas estarem em constante interação, principalmente na sociedade digital contemporânea, em que diferentes grupos de pessoas, com repertórios linguísticos e culturais diversos, interagem e vivenciam processos de constituição de identidades. Assim, o professor de inglês deve problematizar os diferentes papéis da própria língua inglesa no mundo, seus valores, seu alcance e seus efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos, tanto na sociedade contemporânea quanto em uma perspectiva histórica.



Assimile

Tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 como a BNCC de 2017 apresentam como foco de orientação dos objetivos do ensino de Língua Estrangeira ou Língua Inglesa:

- O mundo multilíngue e multicultural em que vive;
- A compreensão global (escrita e oral);
- Multimodalidade da linguagem
- O empenho na negociação do significado e não na correção.

Ao pensar em ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Ensino Fundamental, em primeiro lugar, precisamos traçar o perfil do aluno desse segmento. De modo geral, é um aluno que está enfrentando conflitos, transformações corporais, cognitivas, emocionais, além de dificuldades nos aspectos socioculturais. Além disso, na escola, o aluno vive um período em que inicia uma nova jornada de autonomia e descobertas. Nesse sentido, é preciso que o professor que lecionar para esse segmento seja bastante sensível à essas informações no momento de preparação de suas aulas. O ensino de língua estrangeira na escola torna-se importante a partir do momento que promove a possibilidade do aluno entrar em contato com outras culturas e diferentes modos de encarar a realidade. O professor deve entender a língua como prática social,

como possibilidade de compreender e expressar opiniões, valores, sentimentos, informações, oralmente e por escrito, o estudo repetitivo de palavras e estruturas apenas resultará no desinteresse do aluno em relação à língua, principalmente porque, sem a oportunidade de arriscar-se a interpretá-la e a utilizá-la em suas funções de comunicação, acabará não vendo sentido em aprendê-la. (BRASIL, 1998, p. 54)



Refleta

Faça uma breve reflexão acerca dos objetivos gerais de língua estrangeira para o Ensino Fundamental.

Você os considera relevantes na formação de professores de língua? Em quais momentos?

Você acredita que os objetivos foram explicitados considerando o desenvolvimento de capacidades, em função das necessidades sociais, intelectuais, profissionais, além de interesses e desejo dos alunos?

Os PCNs de 1998 apontam para a necessidade de o aluno receber estímulos quanto as suas capacidades auditivas, discursivas, de escrita, de descoberta e interpretação de situações, “pensar de forma criativa, fazer suposições, inferências em relação aos conteúdos” (BRASIL,

1998, p.55) para que ele seja considerado um ser discursivo em língua estrangeira. O trabalho com a leitura e a interpretação de textos também é citado como sendo primordial para desenvolvimento da compreensão do aluno sobre o funcionamento da língua estrangeira.



Pesquise mais

Para ver o que deve ser trabalhado em cada eixo - oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e gramaticais - dimensão intercultural, nos anos finais do ensino fundamental (6º, 7º, 8º e 9º), em mais detalhes, consulte a 3ª versão do BNCC, páginas 204 a 219, no link: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em 21 nov. 2017.



Exemplificando

Para trabalhar o eixo da oralidade, o professor, pode, por exemplo, expor os alunos a vídeos curtos da Internet de alguma propaganda em língua inglesa e discutir com eles a construção dos sentidos, fazendo também comparações com o funcionamento da língua portuguesa. No eixo da leitura, pode utilizar o mesmo gênero textual, uma propaganda, porém em sua forma escrita, e levar os alunos a construir o significado global do que leem.

O ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio.

Como já dito anteriormente, ainda não foram estabelecidas as diretrizes para a organização das disciplinas que compõem os eixos curriculares do Ensino Médio. Devemos lembrar que a língua inglesa insere-se no eixo de Linguagens. Por isso também, iremos focar no que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais de 2000 - Parte II - que engloba a área de Linguagens, códigos e suas tecnologias e os PCNEM+, que trazem informações complementares e uma maior detalhamento das diretrizes para esse nível de ensino.

De acordo com os PCNEM+ (BRASIL, 2000), o ensino de línguas estrangeiras na escola, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, deve propiciar ainda a possibilidade de atingir um nível de competência linguística que lhe permita acessar informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que

contribui para sua formação geral enquanto cidadão. Assim, abandona-se a antiga tendência de ensinar uma língua estrangeira apenas com base em sua gramática e vocabulário, com foco na descrição de uma língua e não em seu real funcionamento por meio de textos efetivos nos quais essa língua se materializa em situações concretas de uso. O foco do aprendizado, portanto, deve centrar-se na função comunicativa.

Devemos considerar também que o Ensino Médio possui, entre suas funções, além da formação do cidadão, por meio dos conhecimentos das diferentes áreas disciplinares que compõem esse nível de ensino, a educação para o trabalho. Assim, não se pode ignorar a importância de a escola prover meios para o aluno dominar uma língua estrangeira como o inglês ou como o espanhol, por exemplo - dadas as relações comerciais e as fronteiras linguísticas entre o Brasil e os países falantes desta última língua que compõem o Mercosul -, e assim poder ter mais condições de ingresso no competitivo mercado de trabalho, que exige cada vez mais habilidades que distingam um candidato do outro, como o domínio de línguas estrangeiras, por exemplo.



Assimile

A 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular, até novembro de 2017, só havia concluído as orientações curriculares para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais). Até esta data, portanto, ainda não haviam sido divulgadas as orientações curriculares para o Ensino Médio. O que ficou estabelecido, até então, foi a nova subdivisão dada às áreas curriculares, subdividida em 5:

1. Linguagens e suas tecnologias (Língua Portuguesa e Literatura, Artes, Língua Inglesa, Educação Física e TICs).
2. Matemática e suas tecnologias.
3. Ciências humanas e sociais aplicadas (história, geografia, sociologia e filosofia).
4. Ciências da natureza (física, química, biologia).
5. Formação técnica e profissional.

Foi definido que língua inglesa seria a língua obrigatória para os anos finais do ensino fundamental e para o médio.

A seguir, veja as competências e habilidades a serem desenvolvidas em Línguas Estrangeiras Modernas, para o Ensino Médio, conforme os parâmetros (BRASIL, 1999, p. 150):

- Saber distinguir entre as variantes linguísticas;
- Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação;
- Escolher o vocábulo que melhor reflita a ideia que pretenda comunicar;
- Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais;
- Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz;
- Utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção de Língua Estrangeira (oral e/ou escrita);
- Utilizar as estratégias verbais e não verbais para compensar falhas na comunicação.

Os PCNEM+ (BRASIL, 2002), estabelecem conceitos estruturantes e competências gerais da área, muito semelhantes aos já propostos pela BNCC de 2017 para os anos finais do Ensino Fundamental, como visto no início desta seção.



Pesquise mais

Para saber mais sobre o que dizem os PCNEM+ sobre o ensino de Língua Estrangeira no Ensino Médio, acesse:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em 21 nov. 2017.



Refleta

Apesar de a língua espanhola ser considerada nos PCNs de 2000, a BNCC de 2017 deu-lhe um caráter optativo ou facultativo, estando as

escolas livres para oferta desta ou de outras línguas convenientes em função da região, dos interesses dos alunos, das possibilidades da própria instituição. Você acha que o ensino de espanhol deveria ser obrigatório no Ensino Médio? O que justificaria a inclusão dessa língua no currículo?

Ao pensarmos no perfil do aluno de Ensino Médio, o documento (BRASIL, 2002, p. 93) aponta que ao final desse segmento, o aluno prosseguindo ou não sua vida acadêmica, é preciso que ele seja capaz de fazer uso da língua estrangeira em situações da vida contemporânea. É preciso que o professor contemple algumas estratégias, tais como: definir metas de aprendizado aos alunos, estabelecer etapas sequenciais de encadeamento dos módulos de aprendizado, definir critérios para a seleção de competências e conteúdos a serem privilegiados nos três anos do curso, selecionar procedimentos que possibilitem a aquisição e a ativação de competências aliadas à aquisição dos conteúdos mínimos necessários e articular os saberes em língua estrangeira com outros saberes do currículo, de modo a mobilizar o conhecimento do aluno para o enfrentamento de situações desafio da vida social, dentro e fora da escola. O documento (BRASIL, 2002, p. 94) pontua que para que se desenvolvam todas as estratégias mencionadas, “o foco do aprendizado deve centrar-se na função comunicativa por excelência, visando prioritariamente à leitura e à compreensão de textos verbais orais e escritos – portanto, a comunicação em diferentes situações da vida cotidiana”. Algumas atividades a serem desenvolvidas nesse sentido seriam: ler manuais de instrução, resolver questões de vestibular, solicitar e fornecer informações, entender uma letra de música, interpretar um anúncio de emprego, traduzir um texto, escrever um bilhete, redigir um e-mail, entre outras – devem ocorrer por meios intencionais de sala de aula.

Considerando o pequeno número de aulas semanais e a heterogeneidade das classes (compostas por alunos em diferentes estágios de aprendizado do idioma estrangeiro) os PCNEM destacam a importância de criar estratégias para que as competências e os conteúdos selecionados possam ser desenvolvidos nos três anos do ensino médio. Metodologicamente, sugere-se que o professor trabalhe a partir de três frentes:

- a estrutura linguística;
- a aquisição de repertório vocabular;
- a leitura e a interpretação de textos.

De acordo com o PCNEM (BRASIL, 2002, p. 103), o último item é o mais importante "e se utilizará dos dois primeiros para efetivar-se de modo eficaz. O trabalho com a estrutura linguística e a aquisição de vocabulário só se revestirá de significado se partir do texto e remeter novamente ao texto como totalidade. É, pois, a partir do texto e de sua leitura e interpretação que se propõe a seleção de conteúdos gramaticais e de vocabulário a serem desenvolvidos no ensino médio".



Assimile

Estes eixos - oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e gramaticais, dimensão intercultural - embora tratados de forma separada na explicitação da BNCC, estão intrinsecamente ligados nas práticas sociais de usos da língua inglesa e devem ser assim trabalhados nas situações de aprendizagem propostas no contexto escolar. Em outras palavras, é a língua em uso, sempre híbrida, polifônica e multimodal que leva ao estudo de suas características específicas, não devendo ser nenhum dos eixos, sobretudo o de Conhecimentos linguísticos e gramaticais, tratado como pré-requisito para esse uso (BRASIL, 2017, p. 202)

Os PCNs de Língua Inglesa para a Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) se faz necessária por meio de um segmento exclusivo por diversos motivos, entre eles as taxas altas de analfabetismo no Brasil e a desigualdade social. Em nosso país, devido a fatores sociais, muitos jovens deixam a escola no período convencional de escolarização para iniciar no mercado de trabalho precocemente. Ao professor cabe a responsabilidade de formar os alunos, independentemente da idade, e ajudá-los em sua alfabetização, deixando de lado alguns rótulos que afirmam que os alunos desse segmento são pessoas sem capacidade, desinteressados, mal dotados ou preguiçosos. Ao contrário, é preciso valorizá-los e levar em consideração seus conhecimentos prévios, pois esses alunos podem não ter desenvolvido conceitos formais acerca da vida, porém os conceitos práticos eles já possuem.

é fundamental, portanto, compreender que a EJA é, sobretudo, um resgate da dívida social que se tem com os excluídos do direito de estudar na idade adequada. Trata-se de um direito universal de todos os cidadãos brasileiros, assegurado pela Constituição Federal de 1988:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

1 – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

O público da EJA no Ensino Médio é, na sua maioria, pais e mães de família trabalhadores e jovens fora da idade escolar, que têm anseios de finalizar o Ensino Médio e dar continuidade em seus estudos, disputar melhores posições de trabalho e participar ativamente na sociedade.

Assim como para outros segmentos da Educação, é preciso que o professor saiba “quem são esses estudantes, como vivem e quais são seus conhecimentos, para que o planejamento possa considerar interesses e vivências, e para que eles próprios se conheçam e se reconheçam, construindo sua identidade individual e de grupo” (SÃO PAULO, 2015, p. 13).



Refleta

No parágrafo anterior, você viu o que recomenda um documento oficial sobre ensino de língua estrangeira do Estado de São Paulo. Caso você seja de outro estado, você acha que as diretrizes são diferentes para o ensino de língua estrangeira? E no seu município? Há alguma orientação a esse respeito? Procure se informar entrando no site da Secretaria de Estado Da Educação do seu estado e do seu município.

EJA no Ensino Fundamental

No segmento do Ensino Fundamental da EJA, os objetivos gerais do ensino de língua estrangeira “estão orientados para a sensibilização do aluno para o mundo multilíngue e multicultural em que vive; para a compreensão global (escrita e oral); e para a importância do empenho na negociação do significado e não apenas da correção” (BRASIL, 2002, p. 74). O documento menciona a importância de se trabalhar o ensino e a aprendizagem como prática social, no sentido de trabalhar a possibilidade de expressão e compreensão dos alunos, oralmente e escrita, tais como: opiniões, valores, sentimentos, informações. É importante que o professor promova situações em que os alunos possam vivenciar e experimentar a troca de ideias, valores culturais, além de estimular o aluno no prosseguimento na escola.

O documento procura mostrar importante papel do educador e destaca algumas atitudes que ele deve ter em sala de aula, tais como (BRASIL, 2002, p. 74):

- organizar formas de desenvolver o trabalho escolar de modo a incorporar os diferentes níveis de conhecimento dos alunos e ampliar suas oportunidades de acesso;
- partir de uma diversidade de experiências e interesses;
- garantir ao aluno uma experiência de construção de significado pelo domínio de uma base discursiva que lhe permita comunicar-se com outras pessoas por meio de textos orais e escritos, além da possibilidade de ampliar essas bases à medida que se fizer necessário.

EJA no Ensino Médio

Não há uma proposta ou orientações curriculares específicas para o ensino de línguas estrangeiras no Ensino Médio para o segmento EJA, entretanto, professores podem basear-se para elaboração de suas aulas, tanto nos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio – línguas estrangeiras, bem como na Proposta Curricular para educação de jovens e adultos: segundo segmento

do Ensino Fundamental e na proposta curricular no Ensino Médio da Secretaria de Estado da Educação do local onde você reside.

Portanto, as orientações que são comuns aos documentos mencionados que podem ser consultados pelo professor ao preparar aulas para o Ensino médio da EJA, por exemplo, são as referentes à perspectiva sociointeracional da linguagem, abordagem na qual a aprendizagem de uma língua estrangeira acontece por meio da interação entre os participantes de comunidades em contextos variados. Nesse sentido, o professor deixa de ser o transmissor de conhecimentos, responsável único pela aprendizagem do aluno e passa a ser encarregado de mediar situações de aprendizagem em que os alunos possam ser responsáveis pela sua própria aprendizagem. Alguns desafios para professores nesse segmento, de acordo com o documento (BRASIL, 2002, p. 75) são:

- Promover a interação de forma cooperativa dentro do grupo, entre os colegas;
- Organizar formas de desenvolver o trabalho escolar de modo a incorporar os diferentes níveis de conhecimento dos alunos e ampliar suas oportunidades de acesso;
- Partir de uma diversidade de experiências e interesses;
- Garantir ao aluno uma experiência de construção de significado pelo domínio de uma base discursiva que lhe permita comunicar-se com outras pessoas, por meio de textos orais e escritos e a possibilidade de ampliar essa base conforme necessário;
- Ajudar os alunos a confiar na própria capacidade de aprender.

Sem medo de errar

O professor Roberto, após ler os Parâmetros Curriculares Nacionais e a 3ª versão da BNCC, poderia formular as seguintes perguntas:

- O conhecimento do código linguístico ((léxico, fonologia e sintaxe), da língua inglesa é suficiente para o ensino-aprendizagem?

- O professor, no ensino de língua inglesa, deve privilegiar a escrita em detrimento da fala (oralidade)?

- O professor deve apenas privilegiar os países mais conhecidos como Estados Unidos e Inglaterra como sendo os detentores do inglês padrão e que por isso devem ser imitados?

- Qual a importância de se trabalhar com gêneros textuais diversos, incluindo os midiáticos?

- É possível estudar uma língua de maneira descontextualizada, sem lançar mão de sua cultura, sua história e até mesmo sua influência política?

- Quais são os eixos organizadores que sustentam o ensino de língua inglesa?

Você deve ter pensado em outras perguntas. Compartilhe-as com seus colegas e com o professor. Lembre-se de que você, como futuro professor de língua inglesa, em sua prática docente, poderá encontrar nos documentos oficiais como os parâmetros, diretrizes e a base nacional, o suporte necessário quanto à forma de conduzir o processo de ensino, fazendo as adaptações necessárias em função das características regionais, do nível de aprendizagem do seu aluno, etc.

Avançando na prática

Ensino de Inglês – Anos Finais

Descrição da situação-problema

O professor de inglês Mauro leciona para o segmento do Ensino Médio em uma escola particular do Estado de São Paulo, porém no início do ano decidiu participar de um processo seletivo em outra escola da rede particular, para lecionar inglês no 4º ano. Ao iniciar as aulas, o professor se deparou com dificuldades com o público-alvo no que diz respeito à metodologia. O professor foi orientado a trabalhar oralidade com as crianças sem o uso da escrita.

Como o professor deverá proceder? Como ensinar inglês para crianças sem utilização da escrita como maneira de sistematizar o aprendizado?

Resolução da situação-problema

O professor Mauro foi orientado no trabalho com oralidade para lecionar para alunos do quarto ano dos anos iniciais, porém essa competência deve ser desenvolvida sem o auxílio da escrita, que normalmente é um ato comum entre os professores. Indicamos ao professor que, em um primeiro momento, faça o reconhecimento de seu público por meio de atividades interativas, tais como: ouvir músicas, explorar os sons e o vocabulário. Normalmente, o método de ensino usado nesses casos é o TPR (Total Physical Response). É importante, também, criar uma rotina diária para que os alunos saibam o que vai acontecer, e que a língua estrangeira seja usada em grande parte da aula, apoiada pela língua materna. É preciso uma postura dinâmica por parte do professor, pois esse segmento requer atividades orais diversificadas. De acordo com o documento (BRASIL, 1998, p. 75), no que diz respeito a questões das habilidades comunicativas, tem-se pensado muito no método ideal, entretanto não se considera mais a existência de um método ideal, ao invés de "imposições feitas por diferentes métodos, pensa-se mais em termos de uma variedade de opções pedagógicas derivadas de concepções teóricas específicas de linguagem e de aprendizagem de línguas" (BRASIL, 1998, p. 76). É importante deixarmos claro que o professor pode usar como alicerce abordagens consideradas de natureza variada, tais como:

- Sociointeracional da aprendizagem em sala de aula;
- Cognitiva, em relação a como o conhecimento linguístico é construído por meio de envolvimento na negociação do significado, como também no que se refere aos conhecimentos prévios (língua materna e outros) que o aluno traz;
- Afetiva, tendo em vista a experiência de vir a se construir como ser discursivo em uma língua estrangeira;
- Pedagógica, em relação ao fato de que o uso da linguagem é parte central do que o aluno tem de aprender.

Faça valer a pena

1. Os focos de orientação dos objetivos de ensino de Língua Estrangeira de acordo com os PCNs (1998, p. 65) são:

- O mundo multilíngue e multicultural em que vive;
- A compreensão global (escrita e oral);
- O empenho na negociação do significado e não na correção.

Diante dos focos mencionados para o ensino de Língua Inglesa, qual das afirmações é um dos objetivos do Ensino Fundamental proposto pelos PCNs (1998)?

a) Identificar no universo que o cerca as línguas estrangeiras que cooperam nos sistemas de comunicação, percebendo-se como parte integrante de um mundo plurilíngue sem compreender o papel hegemônico que algumas línguas desempenham em determinado momento histórico.

b) Vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo uso de uma língua estrangeira, no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir e as visões de seu próprio mundo, possibilitando maior entendimento de um mundo plural e de seu próprio papel como cidadão de seu país e do mundo.

c) Construir apenas consciência linguística acerca dos usos que se fazem da língua estrangeira que está aprendendo.

d) Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente.

e) Ler e valorizar a leitura como fonte de informação e prazer, utilizando-a como meio de acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados.

2. Espera-se “a formação do aluno que deve visar à aquisição de conhecimentos básicos, à preparação científica e à capacidade para usar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação.” (BRASIL, 1999, p. 14)

A partir dessa concepção de documento, o Ensino Médio teve sua carga horária reorganizada por áreas de conhecimento no sentido de “facilitar o desenvolvimento dos conteúdos, numa perspectiva de interdisciplinaridade e contextualização.” (BRASIL, 1999, p. 18)

De acordo com a afirmação acima, retirada dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a reorganização desse segmento levou em consideração duas perspectivas, uma delas a Interdisciplinaridade.

De forma concreta, como podemos evidenciar a interdisciplinaridade no Ensino Médio? Assinale a alternativa correta:

- a) No momento em que o professor de História e de Língua Portuguesa decidem cada um na sua disciplina trabalhar o mesmo tema proposto pela coordenação da unidade escolar.
- b) No momento em que todos os professores da escola decidem dar atividades com o mesmo tema.
- c) No momento em que disciplinas são agrupadas por área de conhecimento e recebem orientações nos documentos oficiais que embasam o Ensino Médio no país.
- d) No momento em que o professor de Língua Portuguesa e de Inglês trabalham juntos sem nenhuma orientação, no sentido de traduzir um texto de Inglês para o Português.
- e) No momento em que o professor de Matemática e de Língua Portuguesa trabalham juntos no sentido de melhorar os índices das provas externas na rede pública do estado de São Paulo.

3. A seguir, apresentamos um dos objetivos do ensino de Língua Estrangeira de acordo com os PCNs para o Ensino Fundamental (1998, p. 65):

“Construir conhecimentos sistêmicos, sobre organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação, tendo como base os conhecimentos da língua materna”.

Com que tipo de atividades podemos desenvolver em nossos alunos os conhecimentos sistêmicos de Língua Estrangeira?

- a) Atividades que envolvam o reconhecimento de aspectos léxico-semânticos, morfológicos, sintáticos e fonético-fonológicos.
- b) Atividades que o aluno consiga demonstrar seu conhecimento cotidiano por meio do qual sua realidade é refletida.
- c) Atividades de interpretação de texto com perguntas.
- d) Textos para tradução.
- e) Atividades que promovam o reconhecimento de gêneros textuais e de que forma a informação está organizada.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 2 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN+Ensino Médio: Orientações Curriculares complementares dos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 2002.

_____. **Proposta Curricular para educação de jovens e adultos**. Segundo Segmento do Ensino Fundamental: 5ª a 8ª série. Introdução. Brasília: MEC, 2002.

BROWN, H.D. **Teaching by Principles**. New York: Pearson Education, 2007.

CELANI, M.A. O ensino de língua estrangeira no Império: o que mudou? In: Brait, B & N. Bastos, 2000. **Imagens do Brasil**: 500 anos. EDUC. p.223-252.

CRYSTAL, D. **English as a Global Language**. New York: Cambridge University Press, 2003.

_____. **World Englishes**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2_q9b9YqGRY> Acesso em: 15 jan. 2017.

_____. **What are your views on the trajectory of Indian English?** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=zhaaGjUPxd4&list=PLFC9A5CAA2CB3DE46>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

_____. **Will English Always be the Global Language?** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5Kvs8SxN8mc>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

----- **World Englishes**. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=2_q9b9YqGRY>. Acesso em: 15 jan. 2017.

DIAS, R. et al. **Prime**: Inglês para o Ensino Médio. São Paulo: Macmillan, 2010.

FERREIRA, I. K. S.; SANTOS, L. F. **A aprendizagem de língua estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. In: Letrônica, v. 3, n. 1 p. 128, julho de 2010.

GRIGOLETTO, M. **O inglês na atualidade**: uma língua global. Disponível em: < <http://www.labeurb.unicamp.br/elb2/pages/artigos/lerArtigo.lab?id=98>>. Acesso em 21 jan. 2017.

IFRN (Instituto Federal do Estado do Rio Grande do Norte). **Estratégias de Ensino para EJA**. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=Zo1BLFqQLMI>>. Acesso em: 27 mar. 2017.

LIMA, G. P. **Breve trajetória da Língua Inglesa e do Livro didático de Inglês no Brasil**. Universidade Estadual de Londrina – Paraná. 10. ed. 25 vol., 2008, 10 p. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos-anais/GislainePLima.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2017.

MENEZES, V. **Ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio**: teoria e práticas. São Paulo: Edições SM Ltda, 2012.

MULIK, K.B. **O ensino de Língua Estrangeira no contexto brasileiro**: um passeio pela história. In: Crátilo: Revista de Estudos Linguísticos e Literários, UNIPAM, v. 5, n. 1, p. 14-22, 2012.

NORTE, M.B. et al. **Língua Inglesa**. Coleção Temas de Formação. Universidade Estadual Paulista: Núcleo de Educação à distância, 2013.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**: Língua Estrangeira Moderna. Curitiba, PR: SEED, 2008.

REBELLO, I.S.V. **O papel social da leitura e da escrita**: ser alfabetizado é ser letrado? Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.12957/cadsem.2015.20326>> Acesso em: 25 fev. 2017.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Educação de Jovens e**

Adulto: orientações para o professor: Ensino Médio – Inglês, linguagens, códigos e suas tecnologias. São Paulo: SEE, 2010.

_____. Secretaria da Educação. **Inglês:** caderno do professor. São Paulo, SEE, 2015.

SOUTO, M.V.L et al. **Conceitos de língua estrangeira, língua segunda, língua adicional, língua de herança, língua franca e língua transnacional.** In: Revista Philologus, Ano 20, n. 60, Supl. 1: Anais da IX JNLFLP. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez. 2014

VIAN, Jr. O. **Língua e Cultura Inglesa.** Curitiba: IESDE Brasil S.A.,2008

WADA. A. P. **Representações acerca de comportamentos (in) adequados:** reflexões em um contexto de ensino de inglês na escola pública. Dissertação de Mestrado. LAEL PUC/SP, 2014.

Metodologia do ensino de Língua Inglesa

Convite ao estudo

Olá, caro aluno.

Chegamos à última unidade de nossa disciplina. Agora, chegou a hora de estudarmos as principais metodologias de ensino de língua estrangeira, no nosso caso, de Língua Inglesa. Você estudará os principais métodos de ensino, a importância da abordagem comunicativa nesse contexto e como proceder à avaliação de aprendizagem em ensino de Língua Inglesa.

Na primeira seção, ao abordarmos os principais métodos de ensino, apresentaremos um breve histórico de princípios importantes no ensino de inglês, tais como o método de tradução e da gramática, o método direto, o da leitura e o audiolingual.

Na segunda seção, apresentaremos os aspectos relacionados à abordagem comunicativa em ensino de Língua Inglesa, qual o conceito de abordagem comunicativa, suas características e a relação entre a vivência e a aprendizagem de inglês.

Na terceira seção, abordaremos a avaliação de aprendizagem em ensino de Língua Inglesa, e serão discutidas as questões relativas aos tipos de avaliação, tais como a diagnóstica, por competências e habilidades em Língua Inglesa, a somativa e a formativa. Pontuaremos também a importância das avaliações somativa e formativa no processo de ensino e aprendizagem, bem como sua aplicação no cotidiano.

Os objetivos específicos da presente unidade são:

- Expor temas que auxiliem o professor na prática em sala de aula;
- Orientar o professor acerca dos principais métodos no ensino de Língua Inglesa;
- Discorrer acerca da abordagem comunicativa no ensino de Língua Inglesa;
- Apresentar formas e critérios de avaliação no ensino de Língua Inglesa.

O contexto de aprendizagem que iremos lhe apresentar é apenas uma suposição prática para que você possa vivenciar experiências possíveis relacionadas à sua futura prática profissional como professor, além de refletir acerca delas para uma melhor aprendizagem. Vejamos:

“O professor de inglês, Ronaldo, formou-se em Letras Português/Inglês e, após trabalhar como professor de inglês em escolas públicas do interior do Rio de Janeiro por muitos anos, fez também mestrado e doutorado em Linguística na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Ao realizar concurso público, tornou-se docente dessa mesma universidade na disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Inglesa. Após 15 anos de experiência, dando aulas nessa disciplina, ele já havia consolidado sua prática. Em todos esses anos, suas aulas já estavam planejadas, e ele mantinha sempre uma mesma rotina, uma mesma forma de ensinar, independentemente das características de suas turmas. Alguns alunos questionavam a maneira pela qual o professor conduzia a aula, sempre de forma parecida e sistemática, em que pedia para que os alunos copiassem textos da lousa e resolvessem questões neles baseadas. Inclusive, alunos dos anos anteriores costumavam oferecer os textos e anotações aos colegas que estivessem estudando com o professor no ano subsequente. Diante desse contexto, como ajudar o professor Ronaldo na mudança de sua prática? Como auxiliá-lo para que ele consiga desenvolver planos de aula de acordo com sua realidade e contexto atual?”

Seção 4.1

Principais métodos no ensino de língua inglesa

Diálogo aberto

Pensando em como poder aprofundar seus conhecimentos sobre metodologias de ensino de língua inglesa, você procura se encontrar com outros professores mais experientes na escola para poderem trocar tanto informações como bibliografia específica sobre essa área.

A primeira instrução que você recebeu foi que você separasse todos os livros didáticos de inglês de sua escola para fazer uma breve análise do conteúdo e da maneira como as atividades estão pensadas e elaboradas. Posteriormente, baseado nas conclusões que você tirou dessa primeira tarefa, os outros professores sugeriram que você repensasse as suas próprias atividades em sala de aula, para que pudesse perceber até que ponto está apenas reproduzindo modelos de atividades e em que medida está se distanciando, promovendo, assim, uma apropriação daquilo que as metodologias oferecem de proveitoso para a realidade de suas aulas, ou seja, utilizando os recursos variados de diferentes metodologias.

O que o aluno terá alcançado no final de atividades de tradução? Essas tarefas estabelecem relações entre a língua materna e a língua estrangeira? Quais os principais argumentos para planejar atividades a partir do método audiolingual? Quais as implicações pedagógicas desses métodos na aquisição da língua inglesa?

Não pode faltar

Ao conceber a língua como algo que se constrói culturalmente, ou seja, marcado por fatores históricos e sociais, seria contraditório pensar a tradução como uma atividade encerrada em si mesma. A tradução como atividade humana, no geral, e como método para o ensino de línguas, de modo específico, não poderia negligenciar a heterogeneidade presente nas duas ou mais línguas em contato.

De uma perspectiva centrada no texto/na palavra, a tradução é entendida como uma atividade de reprodução fiel do texto dito original e o tradutor, uma espécie de decodificador do texto. Aqui, portanto, busca-se a equivalência de termos. Por isso, se levarmos ao extremo essa concepção, as diferenças entre as línguas ficam em segundo plano, já que existiriam transparências entre elas. Mas como essa transparência está no nível do ideal, sabemos que essa tradução pensada como simples troca de palavras não ocorre na realidade.

No caso da tradução para o ensino da língua inglesa, apesar de as duas Línguas (português e inglês) não serem aparentadas, devemos levar em consideração o fato de ambas apresentarem alguns pontos de semelhança e de divergências, dado que cada uma se constitui um sistema linguístico pleno. Dessa forma, a heterogeneidade que constitui cada uma dessas línguas deve ser encarada como oportunidade de reflexão e de conhecimento.



Assimile

Sobre a equivalência na tradução, a pesquisadora Márcia Terra (2010, p. 70) aponta que o tradutor "deve possuir, também, o domínio dos equivalentes destes em seu próprio idioma, a fim de realizar a retransmissão ou a reformulação, no texto traduzido, dos sentidos pretendidos pelo autor, no texto original". Observa-se, portanto, que o trabalho do tradutor, nessa concepção, é quase um trabalho mecânico, de trocas, de substituições, sempre tendo em mente a ideia de "superioridade" do texto original.

Pensando essa concepção para a aula de língua inglesa, um aluno desempenharia, portanto, o papel do tradutor. Nesse caso, o ensino/aprendizagem do inglês estaria baseado na tradução de textos escritos ou orais, tendo como horizonte a equivalência dos termos em português, ficando, assim, o aluno restrito ao texto original, pois qualquer coisa que se afaste dessa equivalência não é considerado produtivo, pelo contrário, é visto como uma falha do aluno. Dessa forma, observamos que o aluno perde seu papel ativo e autônomo, bem como as atividades perdem o caráter discursivo da linguagem.

Contudo, um novo olhar, como aponta Terra (2010, p. 71) sobre a tradução é justamente aquele que dá uma importância maior, um reconhecimento para o ato de interpretar o texto, ou seja, "novos

significados são produzidos pelo tradutor que, inevitavelmente, transforma, modifica o texto que interpreta e esse 'novo' texto carrega (...) a visão singular daquele que o escreve e nele se inscreve". Nessa nova situação, o aluno que está aprendendo uma língua estrangeira por meio da tradução é concebido como um sujeito ativo, construtor do próprio conhecimento, não apenas um mero reproduzidor de conteúdo.

De uma forma ou de outra, a tradução sempre esteve vinculada ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Durante o século XVIII, o ensino de línguas visava principalmente a leitura de textos originais de literatura e de tratados filosóficos (e eram basicamente escritos em latim ou grego, portanto, línguas consideradas clássicas). Nesse período, os textos eram tomados como exercícios de tradução e, muitas vezes, tomavam-se frases isoladas para exercícios puramente gramaticais, daí também o fato de a gramática normativa ter um valor muito grande. Essa metodologia foi tão difundida que perdurou até o início do século XX e recebeu o nome de Método da Gramática-Tradução (MGT) ou Método Tradicional.



Refleta

Se o objetivo era a leitura de textos literários e tratados filosóficos, fica claro que o estudo da gramática normativa era o foco central, pois não se buscava a comunicação nessas línguas. Dessa forma, destaca Terra (2010, p. 73) "a tradução e a versão eram propostas como a base para a compreensão da língua-alvo, ou seja, a LE (Língua Estrangeira) era ensinada, integralmente, através da LM (Língua Materna)". Mesmo tendo seu auge ficado para séculos anteriores ao século XX, principalmente durante o período do Iluminismo, ainda hoje podemos ver resquícios desse método em aulas de inglês, por exemplo, visando contrastar as duas línguas, destacando os pontos semelhantes e distantes entre o inglês e o português que acabam gerando interferências no aprendizado.

Atualmente, como destaca Terra (2010), há um movimento de reintroduzir a tradução no âmbito de ensino/aprendizagem de língua estrangeira. A autora se vale do conceito de "tradução pedagógica" – em contraste com a "tradução profissional" – já que consiste em atividades de tradução de cunho educativo, visando o aprendizado de línguas com finalidades comunicativas. Convém

destacar que essa seria uma abordagem diferente daquela do Método da Gramática-Tradução, pois aqui a tradução ganha um novo espaço de diálogo e construção do conhecimento.

Percebemos que a tradução ou a versão de textos clássicos visava, no fundo, o estudo da cultura clássica, já que tais textos eram considerados muito complexos. Isso significa que o ensino/aprendizagem de línguas não buscava o desenvolvimento do aluno para atividades de comunicação, em práticas de interação social. Além disso, convém destacar que o detentor do conhecimento é o professor, aquele que transmite o conteúdo para os alunos.

Percebemos que esse método está muito fortemente relacionado ao Método da Leitura, ou seja, a principal habilidade a ser desenvolvida nos alunos é a capacidade de ler e compreender textos escritos. Podemos inferir que esse método ainda está presente em muitos contextos educacionais do Brasil, uma vez que um dos parâmetros que fundamentam ensino de inglês, por exemplo, são os vestibulares, o ENEM e as provas de concursos. Nesses tipos de exame, o aluno é avaliado pela capacidade de compreender textos variados, de graus de complexidade variados. Aqui, não lhe é cobrada pronúncia e entonação, por exemplo. Dessa forma, muitas escolas guiam suas aulas para esse tipo de "leitura instrumental", ou seja, fornecer ao aluno insumos básicos e necessários para o trabalho com o texto escrito.

No início do século XX, outro método passa a ter mais destaque no ensino de línguas estrangeiras: o Método Direto, que consiste basicamente no oposto do Método da Gramática-Tradução, isto é, pregava a proibição total da língua materna e o ensino diretamente pela língua estrangeira, daí o nome *Direto*. Nesse método, valia tudo que não usasse a língua materna, ou seja, desenhos, gravuras, gestos, enfim, todos os recursos que excluíssem a língua materna do aluno em contexto de aprendizagem de outra língua.

Segundo as pesquisadoras Jalil e Procailo (2009, p. 776), "o 'pensar na língua estrangeira' é a norma, assim como a comunicação, em seu sentido mais amplo". Isso significa que o foco do ensino/aprendizado nesse novo contexto é a "situação" e não mais os tópicos gramaticais pontuais.



Exemplificando

Para exemplificar, podemos imaginar a seguinte situação, muito comum em aulas de idiomas: estamos em uma aula de língua inglesa e surge, por exemplo, a dúvida com relação ao uso do verbo *to push*, um falso cognato que os brasileiros tendem a confundir com "puxar". O professor iria fazer de tudo para evitar fazer a tradução para o português para sanar a dúvida, uma vez que usar a língua materna dos alunos, seria considerado um "erro" e todo erro deveria ser eliminado ou corrigido, pois caso não fosse corrigido, poderia tornar-se um "vício".



Refleta

Tomando o exemplo anterior como ponto de partida, imagine que você está dando aula de inglês e um aluno pergunta o que é "push". Se você trabalha a partir do Método Direto, iria tentar desenhar ou fazer um gesto que levasse o aluno a entender que "push" ou "to push" significa empurrar e não puxar, como a fonética da língua leva a crer. No entanto, reflita se realmente o desenho ou o gesto são, de fato, inglês. Perceba que com o desenho ou com seu gesto, você não está usando o português para explicar os termos desconhecidos, como exige o Método Direto, no entanto, você também não está usando o inglês. A pergunta que fica, portanto, é: até que ponto não usar a língua materna – o português – é prejudicial para o aluno?

Desse modo, notamos que as atividades concentram-se em fazer com que o aluno "fale" a outra língua, portanto, exercícios de pronúncia desempenham um papel de suma importância. Já o professor pode valer-se de algum tipo de conhecimento prévio do aluno, desde que esse conhecimento "velho" induza ao conhecimento "novo". De acordo com Jalil e Procaïlo (2009, p. 777) o professor assume um papel de colaborador, já que, nas palavras das autoras, "professores e alunos são parceiros na interação e os professores auxiliam os aprendizes da língua a se autocorrigirem, geralmente apresentando a opção errada do aluno e a correta na forma de pergunta".

O trabalho com o texto escrito também faz parte da aula nesse método, no entanto, como apontam as pesquisadoras Fernández e Kanashiro (2006, p. 281), as atividades de leitura "partia[m] muitas vezes da leitura de textos para introduzir vocabulário e a oralidade, via leitura em voz alta", ou seja, são pretextos para atividades de oralidade.

Ainda de acordo com as mesmas pesquisadoras, o *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino e avaliação* discute, de maneira aprofundada, os possíveis trabalhos com a língua escrita. Destacam Fernández e Kanashiro (2006, p. 283), por exemplo, "leitura para obter orientação geral ou específica acerca de um assunto determinado, para seguir instruções, por prazer etc.". Dessa forma, notamos, que a leitura abarca vários objetivos diferentes que, por sua vez, mobilizarão saberes diferentes dos alunos.

Com relação à língua estrangeira, o *Quadro* situa as atividades da seguinte forma (FERNÁNDEZ e KANASHIRO, 2006, p. 283):

- A percepção do texto escrito;
- O reconhecimento da escrita;
- A identificação da mensagem;
- A compreensão da mensagem; e
- A interpretação da mensagem.

Dessa forma, vemos uma tentativa de tarefas de compreensão de textos fugirem da simples decodificação da mensagem, seja no nível da palavra, seja no nível da frase.



Pesquise mais

O texto do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação* está disponível na Internet. Acesse o link e conheça mais sobre esse assunto: <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2017.

Desse método surge outro que ganha bastante destaque até meados do século XX, o Método Audiolingual, no qual se considera o ensino/aprendizagem de língua como um conjunto de hábitos a serem repetidos até a automatização. Dado o nome, percebemos que tal método centra-se na aquisição de competências orais. Os exercícios eram pensados basicamente a partir de repetições e de memorizações. Esse método teve bastante impulso devido às pesquisas na área de psicologia, sobretudo inspiradas no

behaviorismo. Aqui, assim como no Método Direto, o uso da língua materna era uma prática negativa e deveria ser eliminado.



Assimile

Sobre o behaviorismo, é importante lembrar que se trata de uma teoria que compreende os fenômenos de aprendizado a partir da noção de repetição para a criação de hábitos juntamente com fatores externos. Para essa corrente teórica.

a linguagem nada mais é do que um produto decorrente de um estímulo, uma vez dado o estímulo correto será possível prever a resposta a ser obtida. Para esta teoria, o aprendizado de línguas é simplesmente o aprendizado de um conjunto de hábitos. (ROSSA e ROSSA, 2009, p. 54)



A grande crítica que podemos fazer a essa teoria no que concerne ao aprendizado de línguas é o fato de muitas pessoas, mesmo fazendo exercícios de repetições, durante muito tempo, não conseguem aprender a língua. Isso revela que a aprendizagem de uma língua é algo muito mais complexo do que a simples repetição, pois estão em jogo outras atitudes do indivíduo para além de um condicionamento prévio.

Segundo as pesquisadoras Jalil e Procailo (2009), citando outros autores importantes para pensar a língua a partir da perspectiva da psicologia comportamental, o Método Audiolingual caracteriza-se, nas palavras das autoras, principalmente por:

[Priorizar] o desenvolvimento das habilidades orais, de forma a seguir a 'ordem natural' de aquisição de primeira língua: compreensão auditiva, produção oral, compreensão textual e, por fim, a produção textual. As estruturas e os novos vocábulos são apresentados por meio de diálogos artificiais elaborados com a finalidade de proporcionar ao aluno a visualização de um possível contexto de uso da estrutura. Os diálogos são aprendidos por imitação e repetição e os *drills* são considerados a atividade central de prática de uso da língua. (JALIL e PROCAILO, 2009, p. 778)



Assimile

"Drills" são repetições que o aluno faz a partir de exercícios previamente planejados para isso. O objetivo é deixar o aprendizado mais automático e possibilitar a perfeição na execução da habilidade.



Para entender um pouco mais sobre a origem, as vantagens e as críticas dos "drills" no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, acesse o site: <<http://www.ateneoidiomas.com.br/repeticao-porque-ela-e-importante-ensino-de-idiomas/>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

Segundo esse método, o professor é o modelo do comportamento linguístico que o aluno deve seguir, pois é ele quem controla os desenvolvimentos e o progresso do aluno. O professor é visto aqui como o detentor do conhecimento e qualquer erro deve ser corrigido, evitando, assim, que tais erros se transformem em vícios ou más influências para os bons hábitos de aprendizagem.

Posteriormente, a partir da década de 1970, com pesquisas de cunho cognitivistas, foi possível retirar essa carga negativa da influência/interferência da língua materna na aquisição da língua estrangeira, visto que, na maioria dos casos, os alunos utilizam-se do conhecimento da língua materna para criar hipóteses de aprendizagem na língua estrangeira e que, portanto, deve ser considerada como evidência no desenvolvimento do processo de aprendizagem/aquisição da nova língua.

Convém ressaltar que esse panorama geral sobre os métodos no ensino/aprendizado da língua estrangeira não visa estabelecer uma competição entre eles, apontando, assim, qual seria o melhor a ser utilizado atualmente em sala de aula. Devemos ter em mente que conhecer esses construtos teóricos é importante por dois fatores: primeiramente porque foram (e continuam sendo) tomados como práticas pedagógicas e, em segundo lugar, porque são insumos para a reflexão do professor de língua estrangeira em seu contexto de atuação, a fim de que possa ter uma base segura para construir a relação com seus alunos e juntos construírem conhecimentos significativos, formando, em resumo, cidadãos críticos e autônomos.

No caso dos exames nacionais ou dos vestibulares, é importante levar em conta o fato de que são exames de seleção, portanto, a vida profissional e/ou acadêmica de muitos jovens e adultos será determinada com base em alguns exercícios principalmente

de leitura, logo, questões de cunho puramente gramatical e de nomenclatura metalinguística não garantem que os alunos sejam capazes de ler e interagir com textos complexos.

Outra questão importante a ser levantada nesse momento é que os métodos de ensino/aprendizagem de língua, no caso específico para a língua inglesa, não são métodos fechados em si mesmos, ou seja, como se fossem produtos acabados, passíveis de aplicação em qualquer sala de aula, em uma situação ideal. Tais métodos devem ser encarados como insumos para reflexão do professor e também auxiliá-lo na elaboração de materiais didáticos específicos para suas turmas específicas, sem, contudo, ignorar a heterogeneidade intrínseca a qualquer ambiente escolar.

Sem medo de errar

A primeira coisa que os professores mais experientes de sua escola fizeram foi pedir que você separasse todos os materiais didáticos de inglês disponíveis na escola para um primeiro levantamento dos principais métodos utilizados no ensino/aprendizagem de inglês.

Você percebeu que os livros estão compostos a partir da mescla de vários métodos, já que cada um deles não é fechado em si mesmo, ou seja, cada método não é capaz de, sozinho, dar conta de toda a complexidade que envolve aprender uma língua estrangeira. Por esse motivo, você percebeu que é comum os autores de materiais didáticos utilizarem aspectos positivos de vários métodos para compor seus livros.

No seu levantamento dos materiais, você notou que ainda hoje é muito comum haver exercícios que pedem tradução do inglês para o português, muito embora esses exercícios prendam-se a questões de cunho do código linguístico. Você começa a pensar na sua prática como professor e se lembra que já pediu a seus alunos para fazerem traduções, mas, além de passar o texto do inglês para o português, vocês puderam discutir as diferentes traduções que os alunos fizeram e você, nesse caso, não apresentou “a tradução correta”, já que você considera a tradução como uma prática intrinsecamente heterogênea, ou seja, que lida com diferenças a

todo instante, portanto, impossível de produzir uma única resposta fechada e acabada.

Outro ponto interessante que está chamando sua atenção é o tratamento dado às atividades orais nos livros didáticos. Em muitas das unidades, você encontrou diálogos modelos, ou seja, inventados para exemplificar um fenômeno linguístico específico e, logo na sequência, atividades que pedem aos alunos que repitam o modelo, visando, assim, a aquisição da língua. Você também se lembra de que já fez esse tipo de exercício com seus alunos, mas o diferencial é que você não se restringiu à simples repetição, mas juntamente com os alunos foram propostas alternativas para a pronúncia utilizada no material didático para discutirem os diferentes efeitos que causariam no interlocutor.

O que chamou sua atenção também foi o fato de que muitos materiais didáticos se propõem a trabalhar a partir do método audiolingual, haja vista a importância de se comunicar em língua inglesa, seja como consequência de viagens, de trabalhos, de interação por redes sociais. No entanto, você notou que existe uma discrepância entre esses materiais e o que se cobra nos vestibulares ou no ENEM, por exemplo. Isso quer dizer que nos grandes exames, o foco principal recai sobre as práticas de leitura do texto escrito. Levando isso em consideração, você começou a pensar em como articular os materiais que você tem em mãos na sua escola com o que é cobrado dos alunos no término da educação média, isto é, como as atividades propostas nos livros didáticos dialogam com os vestibulares, os concursos e a prova do ENEM. Sem dúvida, é um grande desafio.

Em resumo, você começou a refletir que os métodos não são intrinsecamente bons ou maus, mas que se prestam a determinados objetivos, visando atingir determinados conhecimentos. Além disso, você comentou com seus colegas professores que, além da complexidade da aquisição de uma língua estrangeira, as salas de aulas são lugares de heterogeneidade, de mescla, de encontro das diferenças, portanto pensar o ensino de língua inglesa a partir de um único método seria reduzir demais, ou até mesmo apagar, as diferenças de cada método e de como cada aluno se relaciona com o novo idioma.

Os métodos de ensino de espanhol para o ensino médio

Descrição da situação-problema

Você é um/a professor/a de inglês em uma escola de ensino médio da rede pública e recentemente tem recebido estudantes de graduação em Licenciatura em Letras Português-Inglês para estagiarem em suas aulas. O último grupo que você recebeu está participando das suas aulas no terceiro ano do ensino médio, ou seja, estes alunos, no final do ano, farão o Exame Nacional do Ensino Médio.

O que os alunos querem ver na prática da sala de aula de língua inglesa é como você concilia as exigências do ENEM com os métodos de ensino de línguas, uma vez que eles já notaram a discrepância entre o que se cobra e o que os materiais disponíveis no mercado oferecem.

Vamos ajudá-los? Quais experiências pessoais com relação aos métodos de ensino de língua você tem para passar para os alunos? Como você lida com o ensino de inglês que será cobrado no ENEM?

Resolução da situação-problema

O fato mais importante que você destaca para os alunos que estão fazendo estágio na sua turma é que eles saibam que qualquer método que eles utilizem em suas futuras aulas jamais poderá dar conta de toda a complexidade inerente a qualquer realidade linguística. Posto isso, você afirma que o mais importante é o professor saber utilizar os diferentes métodos para autorreflexão, ou seja, ter condições para repensar sua prática pedagógica, pois só assim eles serão capazes de selecionar o que mais bem contribui para o processo de ensino/aprendizagem de inglês com seus alunos. Lembrando que cada turma é uma turma e cada aluno é único, então, não basta “aplicar” o método cegamente.

Você discute com os alunos sobre o peso maior que tem a leitura nos exames de grande porte, como é o caso do ENEM, por

isso a importância de trabalhar com vários gêneros textuais, para oferecer aos alunos materiais dos mais diversificados possíveis. Por outro lado, muitos livros didáticos tratam mais detidamente de atividades voltadas para a prática oral, não condizendo com o que será cobrado no final da educação. No entanto, ao mostrar aos alunos tudo de negativo que essa falta de continuidade poderia representar para a aquisição da nova língua, você mostra que isso acaba, no fundo, sendo enriquecedor, pois você tem certa liberdade de poder trabalhar com diferentes pontos de vista e evitar que o ensino médio torne-se um mero “treinamento” para o ENEM, mas justamente o contrário, um lugar que favoreça o desenvolvimento intelectual e social dos alunos.

Faça valer a pena

1. Leia o excerto a seguir referente a um aspecto do método da tradução no ensino de línguas:

“Semelhante condição secundária é outorgada ao texto traduzido, que é considerado um mero receptáculo de significados estáveis que devem expressar as intenções do autor do texto de partida.” (TERRA, 2010, p. 70)

TERRA, Márcia Regina. Tradução & aprendizado de língua estrangeira: o ponto de vista do aluno. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n° 1, p. 69-85, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n1/06.pdf>>. Acesso em: 1 mar. 2017.

A principal crítica que se pode fazer sobre esse método é o que se afirma apenas em:

- a) O método da tradução privilegia o sentido estável presente no texto original e, dessa forma, o tradutor, no caso o aluno de língua estrangeira, é entendido como um intermediário a serviço da equivalência do texto.
- b) O método da tradução privilegia o uso da língua materna do aluno, fazendo com que este tenha mais confiança no que está lendo, já que domina sua própria língua.
- c) O método da tradução privilegia principalmente atividades de leitura de textos e não é recomendado para materiais que se utilizam de áudio ou vídeo.
- d) O método da tradução rejeita veementemente qualquer interferência produzida pela língua materna, pois o foco está em aprender a ler o texto original, logo, a língua materna é sinal de erro e deve ser banida.
- e) O método da tradução não permite o estudo contrastivo das línguas envolvidas, uma vez que sua maior preocupação é com a leitura do

texto original, portanto, as diferenças e semelhanças entre as línguas ficam em segundo plano.

2. Leia o seguinte excerto sobre os métodos de ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

“A dificuldade em se adotar uma única abordagem metodológica como norteadora das práticas é sempre um desafio para o professor. Dúvidas sobre como adaptar um determinado conjunto de pressupostos teóricos a um grupo específico e, dentro deste grupo específico, como lidar com as diferenças individuais parecem apontar para uma necessidade de se olhar com cuidado para modelos tidos como pacotes prontos para serem usados. Parece não haver corrente teórica, ou mesmo um conjunto delas em que se consiga pautar um trabalho sólido e satisfatório” (JALIL e PROCALIO, 2009, p. 781).

JALIL, Samira Abdel; PROCALIO, Leonilda. Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e pós-métodos. *In.* IX Congresso Nacional de Educação, EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, PUCPR, p. 774-784, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2044_2145.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2017.

Sobre esse excerto, é possível afirmar que:

I. é impossível aplicar exatamente um método de ensino de línguas na sala de aula.

II. é possível selecionar aspectos satisfatórios de cada método e utilizá-los em sala de aula.

III. é impossível aos métodos de ensino de língua abarcar toda a diversidade da sala de aula.

IV. é possível um método de ensino de língua abarcar as diferenças individuais dos alunos.

V. é impossível os métodos de ensino de línguas fornecerem diretrizes para os professores.

Está correto o que se afirma apenas em:

- a) I, II, III.
- b) II, III, IV.
- c) III, IV, V.
- d) I, III, V.
- e) I, II, IV.

3. “Os métodos _____ priorizavam a língua _____, sendo que a compreensão _____ só era incluída nos cursos

e materiais quando os aprendizes possuísem um certo grau de domínio oral, pois se acreditava que a exposição dos alunos à língua escrita, precocemente, prejudicaria seu desempenho na língua falada” (FERNÁNDEZ e KANASHIRO, 2006, p. 281).

FERNÁNDEZ, Gretel Eres. KANASHIRO, Daniela S. Kawamoto. Leitura em língua estrangeira: entre o ensino médio e o vestibular. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, nº 2, p. 279-291, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a05v32n2.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2017.

Os termos que preenchem corretamente as lacunas são os da alternativa:

- a) audiolinguais – falada – leitora
- b) diretos – culta – leitora
- c) audiolinguais – falada – oral
- d) diretos – escrita – leitora
- e) audiolinguais – culta – oral

Seção 4.2

A abordagem comunicativa em ensino de língua inglesa

Diálogo aberto

Você é um professor recém-formado em Licenciatura em Letras Português-Ingês e foi contratado recentemente para ministrar aulas de língua inglesa para alunos do ensino fundamental II na rede pública.

Após fazer uma breve pesquisa junto com seus colegas professores da escola onde trabalha, acerca dos métodos de ensino/aprendizagem de inglês nos livros didáticos disponíveis na sua biblioteca, você começou a pesquisar cada vez mais sobre a abordagem comunicativa, uma vez que muitos dos livros didáticos, ao que se sabe, são produzidos a partir dessa concepção.

Como você está particularmente interessado em trabalhar com seus alunos a partir dessa abordagem, você estabeleceu um plano de estudos para poder, então, refletir e planejar suas aulas usando os aspectos positivos dessa abordagem para despertar neles o interesse cada vez maior pelo aprendizado do inglês, tendo sempre em mente que os conhecimentos que trazem do ensino fundamental I e da própria experiência de vida são extremamente importantes para o desenvolvimento das habilidades comunicativas em outra língua.

O que você pensa em alcançar no final da sua breve pesquisa são reflexões teóricas sobre sua prática em sala de aula, podendo, assim, criar insumos para futuros projetos pedagógicos em sua escola envolvendo o ensino/aprendizagem de língua inglesa.

Vamos começar? Uma das primeiras perguntas que você levantou é com relação ao conceito da abordagem comunicativa: por que, em um determinado momento da história, houve um interesse maior pela comunicação? Com isso, o que foi deixado de lado e o que ganhou destaque dentro das metodologias de

ensino? Quais habilidades tiveram uma maior relevância dentro de tal período? Como a abordagem comunicativa pode ser trabalhada com alunos do ensino fundamental II?

Não pode faltar

Nesta aula, vamos ver com mais detalhes o conceito de abordagem comunicativa, bem como suas características, a importância da contextualização e a relação entre a vivência e a aprendizagem da língua. Para que possamos contrapor essa nova abordagem, vamos lembrar rapidamente algumas características fundamentais dos métodos de ensino/aprendizagem.

Na tentativa de otimizar o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, estabeleceram-se vários métodos cujas características estão intimamente relacionadas ao contexto histórico ao qual pertencem, portanto, o modo de conceber tanto a língua quanto o processo de aprendizagem e o papel do professor são diferentes, ressaltando as correntes teóricas vigentes no momento.

Dentre os primeiros métodos, podemos destacar o Método da Gramática e Tradução, cujo objetivo principal era fazer com que o aprendiz pudesse ler textos literários e filosóficos em latim e grego, ou seja, promover o acesso à leitura de textos clássicos. Nesse contexto, não havia tanto interesse em “falar” grego ou latim, portanto, as aulas baseavam-se na tradução e na versão de sentenças, pois, dessa forma, a concentração recaía exclusivamente nos aspectos gramaticais. Vale ressaltar que a gramática que predominava era a normativa, altamente monitorada. Com relação ao professor, seu papel era transmitir ao aluno seus conhecimentos e corrigir os erros. Ainda hoje, é muito comum encontrar livros didáticos que, embora não sejam explícita e unicamente planejados a partir desse método, tragam exercícios de tradução e versão baseados na língua literária. No entanto, a literatura nesse caso, acaba tornando-se um mero pretexto para a aprendizagem de formas gramaticais.

Já no início do século XX, desenvolveu-se o Método Direto, isto é, evitava-se por todos os meios a utilização da língua materna do aluno, forçando o uso da língua alvo em todos os contextos possíveis. O ensino da língua estrangeira ocorria inteiramente na

língua estrangeira. Nesse caso, usar a língua materna durante as explicações ou resolução de problemas representaria um risco, já que o aluno tinha que evitar todas as interferências de uma língua na outra. Qualquer manifestação da língua materna era considerada vício ou erro e deveria fortemente ser eliminado e corrigido. Diferentemente do Método da Gramática e Tradução, o Método Direto visava mais a fala do aluno, portanto, era muito comum a realização de exercícios orais, procurando, assim, corrigir a pronúncia. O mesmo acontecia com o trabalho com textos, ou seja, a leitura em voz alta de textos buscava desenvolver a pronúncia o mais correta possível.

Outro método que até os dias de hoje é com frequência encontrado em materiais didáticos de línguas estrangeiras é o Método Audiolingual. Nesse caso, acreditava-se, devido ao crescente número de pesquisas na área de psicologia, que a língua consistia em um conjunto de hábitos e exercícios de repetição visando atingir a automação. Da mesma forma como ocorreu no Método Direto, a língua materna era evitada, para não causar interferências e não levar o aluno ao erro. Notamos, então, que o que se privilegiava era a habilidade de comunicação oral, seja na produção de enunciados, seja na recepção de áudios na língua alvo. Certamente a produção escrita e a recepção leitora estavam inseridas no conjunto de atividades, mas sempre com o objetivo de fornecer modelos da língua estrangeira.

Na abordagem comunicativa, no entanto, vemos que a língua é muito mais do que um sistema de regras a serem aprendidas; é um recurso dinâmico, no qual o aluno é visto como construtor do próprio conhecimento, ou seja, o aluno “aprende a aprender”. As regras gramaticais estão a serviço do uso eficiente e apropriado para a comunicação. Nessa abordagem, a produção oral ocorre de modo contextualizado, visando à interação entre os sujeitos que estão aprendendo a língua. Para além da pronúncia dita “correta”, espera-se que os sujeitos sejam capazes de organizar suas experiências em atividades e exercícios de interesse real e de acordo com suas necessidades.

Em tal abordagem, as regras gramaticais que se ensinam/aprendem não visam servir de modelo para a cópia pelos alunos,

embora não se descarte a necessidade de sistematizar os conhecimentos gramaticais. A diferença é que, aqui, a gramática não tem um fim em si mesma, mas procura-se proporcionar oportunidades para os alunos desenvolverem a língua e seu próprio processo de aprendizagem.

Mattos e Valério (2010, p. 136) afirmam que, na abordagem comunicativa, “a língua não mais seria vista como uma estrutura, mas como um meio de se criar significados”. Vemos, portanto, uma mudança importante tanto para a concepção de língua como para se pensar no ensino dessa língua, uma vez que esses dois modos de concepção estão intrinsecamente relacionados, ou seja, o modo como um professor pensa a língua acaba transparecendo no modo como ele ensina e os objetivos que se quer atingir.



Assimile

De acordo com Mattos e Valério (2010), a principal finalidade da abordagem comunicativa, como o próprio nome ressalta, é proporcionar ao aluno habilidades significativas para uma comunicação adequada em sociedade, portanto, o ensino focado exclusivamente na aprendizagem de tópicos gramaticais não seria mais suficiente para a plena aquisição da língua. Nas palavras das autoras, lemos que “o processo de aprendizagem de uma LE implicaria, pois, não no conhecimento de regras gramaticais, mas na capacidade de se fazer uso dessas regras com propriedade e eficiência para determinados fins comunicativos” (MATTOS e VALÉRIO, 2010, p. 136).

No entanto, o que observamos ainda hoje são tanto livros e manuais como aulas voltadas para o ensino da gramática como fim em si mesmo, ou seja, classificatórias, altamente metalinguísticas e que acabam não expandindo para questões culturais e sociais das línguas. Assim, ainda podemos notar que há um abismo muito grande entre o que se ensina e o que se aprende em uma sala de aula na educação regular e as exigências reais de comunicação em sociedade.



Exemplificando

Um exemplo simples que ilustra esse abismo entre as práticas de sala de aula e as práticas sociais poderia ser o ensino dos pronomes pessoais em inglês, que podem ser I, You, She, He, We, It, sendo que este último aparece em muitos contextos e expressões idiomáticas,

por exemplo. Uma aula tradicional, voltada para aspectos gramaticais acaba restringindo essa diversidade a exercícios de conjugação e de verificação de terminações. Geralmente, esses exercícios aparecem em listas de frases isoladas, sem contexto, e os alunos basicamente têm que completar uma lacuna com um verbo adequado ao pronome, ou vice-versa, tem-se o verbo, e o aluno busca o pronome apropriado. Já em uma abordagem comunicativa, o que se privilegia são os efeitos provocados na comunicação e na interação social, ou seja, quais as nuances de se usar uma determinada forma ou outra. Na abordagem comunicativa, importa muito não só “o que” dizer, mas também “como” dizer, em que situação, para quem, as formas de modalização etc.

Inúmeros são os fatores que contribuem para a não efetivação da abordagem comunicativa em contexto de sala de aula na educação regular brasileira. Para Mattos e Valério (2010), destacam-se fundamentalmente:

a distância entre os aprendizes brasileiros e situações reais de comunicação na língua-alvo; a conveniência do terreno seguro e com menores demandas da abordagem estrutural; as deficiências comunicativas dos próprios professores no uso do idioma; a falta de disposição de instituições para investimento na implementação de um currículo comunicativo; turmas excessivamente numerosas e a conduta naturalmente decorrente do ambiente de sala de aula tradicional, com sua disposição de assentos; o pouco tempo destinado à LE na grade curricular; a menos valia dos sujeitos envolvidos no processo educativo somada à descrença na relevância da disciplina (...). (MATTOS e VALÉRIO, 2010, p. 136)

Tal distância torna-se mais marcante ainda se considerarmos as exigências do cenário mundial, ou seja, aspectos econômicos, tecnológicos culturais e sociais cada vez mais inter-relacionados, dado ao processo de globalização. Portanto, desse ponto de vista, considera-se que os alunos estão imersos em situações comunicativas que pouco ou nada têm a ver com o que está sendo trabalhado nas escolas.

Vale ressaltar que a formação de um cidadão crítico também é o que fundamenta os documentos oficiais para a educação no

Brasil. As próprias Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) propõem um ensino voltado para o letramento crítico.



Assimile

Podemos afirmar que “letramento crítico” está relacionado à formação crítica do aluno cidadão. No que se refere ao ensino de línguas, seria uma formação voltada para uma maior “consciência para as questões de cidadania” (SANTOS, 2013, p. 3). Aqui, o aluno “assume uma posição ou relação epistemológica no que concerne a valores, ideologias, discursos, visão de mundo” (BRASIL, 2006, p. 98).

Ainda de acordo com as OCEM, para o letramento crítico da leitura, é importante o professor ter a reflexão sobre línguas e ensino de línguas para, assim,



compreender: 1) como as pessoas utilizam a leitura (e para quê) em sua vida ou no cotidiano; 2) que a leitura tem a ver com a distribuição de conhecimento e poder numa sociedade; 3) que o tipo de desenvolvimento de leitura que se realiza resulta no desenvolvimento de um tipo de leitor. (BRASIL, 2006, p. 98)

É importante frisar que na abordagem comunicativa professor e aluno são agentes ativos no desenvolvimento e na construção do conhecimento, embora ainda existam diferenças entre eles, diferenças marcadas pela própria instituição escolar, ou seja, ainda existe a hierarquia professor-aluno, mas há também a possibilidade de um diálogo e um intercâmbio de experiências maior entre eles. Diferentemente dos métodos anteriores, nos quais o professor era o transmissor de “conteúdos” e o único capaz de apontar e corrigir os erros, além de ser uma das fontes de modelo da língua estrangeira, na abordagem comunicativa, isso tem se transformado. Aqui, ambos são protagonistas no intercâmbio de experiências e na negociação dos saberes.



Refleta

Ao trazer para a sala de aula sua experiência de vida, o aluno pode pôr em jogo suas expectativas, suas vontades e necessidades, transformando-as, assim, em ponto de partida para o processo de aprendizagem. Segundo Mattos e Valério (2010), a vivência do aluno

é, agora, “necessidade pedagógica”, ou seja, não pode mais ser silenciada e excluída do ambiente escolar, pelo contrário, torna-se o gatilho disparador de novas atitudes em sala de aula. Esse novo modelo de sala de aula só é possível dada a flexibilização entre os papéis do professor e do aluno.

Um dos pontos positivos da abordagem comunicativa no ensino de línguas estrangeiras é o fato de aprofundar questões sobre diferenças culturais e heterogeneidade em sala de aula. Nos métodos anteriores, quando o foco do ensino/aprendizagem estava na gramática e na estrutura da língua, sem levar em consideração o contexto ou a intenção do falante/interlocutor, os aspectos culturais e as diferenças entre os indivíduos nem eram levados para a sala de aula. Já na abordagem comunicativa, as diferenças entre experiências de vida de cada aluno e do professor podem ser o gatilho para novas discussões e trocas de conhecimento.

Dessa forma, o que era considerado erro ou desvio passa a ser o centro do processo de ensino/aprendizagem. Assim, a homogeneidade tanto do conteúdo como da língua a ser ensinada é posta em xeque, não servindo mais aos propósitos pedagógicos do século XXI, marcado fundamentalmente pela globalização e o grande fluxo de intercâmbio de bens e de pessoas.

Por esse motivo, como aponta a pesquisadora Venturi (2007, p. 2), no mundo em que estamos vivendo, “não basta conhecer a língua, o sistema linguístico, é preciso igualmente saber servir-se [dela] em cada contexto diferente”. Assim, na aula de língua inglesa, o processo de ensino/aprendizagem vai além do ensino da gramática, como dissemos, ou seja, é um processo que envolve o aprendizado do discurso, de questões socioculturais, de comportamento e de intenções. Em suma, é um aprendizado que extrapola os limites do código linguístico e encontra reverberação no social, no humano e suas inter-relações.

Com relação à interação em sala de aula, ainda de acordo com Venturi (2007), é importante destacar que a procura por soluções de problemas faz com que os alunos se empenhem em uma interação social e linguística significativa. Daí a apreensão das regras gramaticais em ambiente contextualizado, além de

fornecerem oportunidades de situações reais. Para a autora, a importância dessas tarefas reflete na “maneira de se conduzir na comunidade, numa percepção cultural do mundo”, o que será de fundamental importância para a formação de alunos conscientes de seu papel social.

Além disso, outro fator motivador consiste na interação entre os pares, isto é, aluno-aluno e, assim, temos um contexto que acaba facilitando o aprendizado da língua. Um exemplo dessa interação seria a realização de tarefas nas quais um dos pares assume o papel de “professor”, corrigindo e fazendo a devolutiva para o “aluno” e, em outro momento, ambos trocam de posições. Dessa forma, é possível gerar confiança entre os colegas, além de perceberem que têm um papel ativo na construção do conhecimento.



Refleta

Convém refletir aqui que não se trata de apagar completamente o estudo do código linguístico, pois como pondera Venturi (2007), isso seria um “irrealismo”, já que, sem as condições mínimas da competência linguística, o aluno terá problemas na comunicação. É importante ressaltar que a abordagem comunicativa encara o estudo do código linguístico em função das necessidades reais de comunicação e não pelo estudo da gramática em si mesma.



Pesquise mais

Para conhecer mais sobre os métodos de ensino de línguas estrangeiras e problematizar alguns mitos que pairam sobre a aquisição de uma outra língua, leia o texto *Ensino de Língua Estrangeira vai além da gramática*. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/2459/ensino-de-lingua-estrangeira-vai-alem-da-gramatica>>. Acesso em: 9 mar. 2017.

Convém ressaltar que não se trata de adotar cegamente uma abordagem educativa em detrimento de outra. Faz-se necessário observar que cada metodologia ou abordagem não é intrinsecamente boa ou ruim, mas que apresenta aspectos positivos e negativos, a depender da situação de educação. Assim, o professor deve ser capaz de articular o que for positivo de cada abordagem juntamente com as necessidades reais de seus alunos, levando em consideração a disponibilidade de recursos oferecidos pela escola.

Esse tipo de discussão torna-se relevante uma vez que o termo “abordagem comunicativa” adquiriu um *status* comercial e de propaganda de escolas de idiomas no Brasil, deslocando a ênfase do ensino/aprendizagem a partir de uma perspectiva teórica da abordagem comunicativa para uma radical associação de “comunicativa” como um simples fato de “falar” e “entender”. No entanto, como estamos vendo, “falar” e “entender” são processos altamente complexos, daí a necessidade de reflexão teórica sobre o assunto. Isso significa que “falar” uma língua estrangeira envolve muito mais do que a pronúncia “correta”, ou seja, “falar” é assumir uma posição na interação, é conhecer o contexto social e cultural em que determinado comportamento é esperado ou rejeitado. O mesmo vale para o que dizemos “entender” uma língua ou um texto, isto é, “entender” é um processo no qual nem sempre a decodificação do código linguístico é suficiente, pois, muitas vezes, outros aspectos culturais estão envolvidos, por exemplo, certos assuntos considerados tabus em determinada sociedade, mas abertamente comentados em outras.

Em suma, na abordagem comunicativa é de extrema importância saber *como* se comunicar, expressar-se e usar a língua com propriedade, muito além de *o que* se quer comunicar.

Sem medo de errar

Você começou a fazer um levantamento sobre como os livros didáticos disponíveis em sua escola tratam teoricamente do processo de ensino/aprendizagem de inglês. O que tem chamado sua atenção é o fato de que, embora pareça que muitos deles foram construídos a partir da abordagem comunicativa, é muito comum encontrar no meio das tarefas exercícios de tradução ou de repetição da pronúncia, ou até mesmo dicas para o professor evitar o uso do português e, assim, evitar que haja interferência.

No entanto, como você já vem percebendo desde a época da graduação, os métodos, por melhor que sejam desenvolvidos nos livros didáticos, são falhos e não dão conta de contemplar toda a diversidade cultural e social presente em uma sala de aula da rede pública. A sugestão que você deu a seus colegas é que vocês selecionem os aspectos positivos de um e de outro e façam as

adaptações necessárias para cada turma. O importante é criar um espaço de interação bastante real para que os alunos sintam-se fortemente engajados na resolução dos problemas.

Como seus alunos são do ensino fundamental II e a oferta de inglês para esse ciclo escolar é obrigatória, as aulas devem ser pensadas de modo a atrair os alunos. Uma maneira de isso acontecer é por meio de tarefas que partam da experiência de vida desses alunos, que você, professor, dê voz aos adolescentes. Isso se dá desde o modo como os “erros” são corrigidos, como a visão de cada aluno sobre determinado assunto é posta em discussão no coletivo da sala. Em suma, as atividades que você está planejando para o ano letivo devem ser contextualizadas e significativas para a realidade dos alunos.

Os outros professores da sua escola lhe fizeram uma importante observação, isto é, que você sempre aproveite as atividades de interação entre os alunos para destacar algum tópico gramatical, uma vez que, na abordagem comunicativa com a qual vocês pretendem iniciar os trabalhos, a gramática não é apagada nem deixada em segundo plano, pelo contrário, as análises linguísticas ocorrem dentro de um contexto. O objetivo, portanto, não é a classificação nem a repetição de termos metalinguísticos isoladamente, mas visa-se a apropriação dos aspectos gramaticais da língua inglesa por parte dos alunos de modo transformador. Isso tudo para que os alunos vejam que a gramática não se encerra nela mesma, mas que está em funcionamento na sociedade, na interação entre os interlocutores, e que, a cada situação de comunicação, um novo olhar sobre a gramática deve ser lançado, já que situações de interação são sempre novas e diferentes umas das outras.

Sendo a sala de aula um ambiente por excelência heterogêneo, os contextos e as atividades realizadas só tendem a enriquecer, já que cada aluno traz de casa experiências diferentes entre si e entre eles e o professor. Portanto, é necessário cada vez mais considerar a possível “dificuldade” de turmas muito díspares como oportunidade de repensar as próprias atitudes, no caso, dos professores, em relação às suas próprias práticas pedagógicas.

Conversa com autores de livros didáticos

Descrição da situação-problema

Você e outros professores de sua escola decidiram conversar com um autor de livros didáticos de inglês para brasileiros porque vocês têm percebido que há uma diferença importante entre os livros, ou seja, não há uma espécie de uniformização dos conteúdos, mas apenas padronização na forma como a gramática é estudada, na maioria dos livros consultados, a partir de exercícios descontextualizados cuja finalidade se encerra em si mesma. Isso quer dizer que, embora haja tentativas de se pensar materiais didáticos a partir de diferentes metodologias, aparentemente as mais tradicionais ainda são as que prevalecem.

Vocês entraram em contato com uma editora e um dos autores de livros aceitou conversar com vocês a fim de esclarecer algumas dúvidas, falar sobre algumas curiosidades e ajudá-los a confeccionar seus próprios materiais.

Resolução da situação-problema

A primeira coisa que o autor do livro didático contou para vocês é que o essencial na hora de elaborar as atividades é lembrar que as salas de aulas são extremamente heterogêneas, e que essa heterogeneidade está presente em todas as regiões do Brasil. Portanto, é inevitável que algumas tarefas propostas pelo material possam não se adequar a todas as escolas, mas o que se torna imprescindível é o professor saber refletir sobre o que quer trabalhar com os alunos e fazer os recortes e as adaptações necessárias.

Se estamos pensando em aulas de inglês a partir da abordagem comunicativa, é interessante contextualizar o aluno sobre o que vão estudar e permitir que o aluno se torne um agente produtor do conhecimento. Isso significa que, em muitos casos, os livros didáticos não trazem “respostas certas” no final de cada tarefa, mas oferecem caminhos para que alunos e professores decidam sobre

a adequação ou não de determinada resposta dada pelos alunos, ou seja, quais as implicações sociais que determinada resposta provoca na sociedade.

O autor do livro ressaltou que esse tipo de atitude permite que o aluno se sinta ouvido pelos colegas e sua formação acaba sendo mais crítica e significativa.

Faça valer a pena

1. "O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo com vista a realizar ações autênticas na interação com outros falantes (nativos ou não) do idioma proposto. Além disso, este ensino não toma as formas da língua descritas nas gramáticas na qualidade de modelos suficientes para organizar as experiências do saber, embora não descarte a possibilidade de criar, na sala de aula, momentos de explicitações de regras e de práticas rotinizantes dos subsistemas gramaticais, como o dos pronomes, as terminações dos verbos etc." (PONTES et al., 2015, p. 69).

PONTES, Valdecy de Oliveira et al. A abordagem comunicativa em livros didáticos de espanhol para o curso de secretariado executivo. **Revista Prolíngua**, v. 10, n. 2, p. 68-82, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/20435/1/2015_art_avopontes.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2017.

A abordagem comunicativa contrapõe-se a outras metodologias principalmente devido à importância dada à(s):

- a) flexibilização dos papéis do professor e do aluno.
- b) prática de repetição na língua-alvo.
- c) práticas orais em detrimento das práticas de leitura.
- d) atuação do professor como modelo de língua-alvo.
- e) explicitação de regras gramaticais.

2. "Comunicar é, pois, utilizar um complexo conjunto de conhecimentos, de saber-fazer e de atitudes (saber – saber-fazer – saber ser) que o estudante adquire progressivamente durante sua formação e que são fortemente dependentes de sua língua e de sua cultura de origem. O importante agora não é mais o que os estudantes sabem sobre o sistema linguístico, mas o que eles podem fazer com essa linguagem do mundo real" (VENTURI, 2007, p. 3-4).

VENTURI, Maria Alice. Considerações sobre a abordagem comunicativa no ensino de língua. **Domínios da Linguagem**, Revista Eletrônica de

Linguística, n. 1, 2007. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/viewFile/11395/6683>>. Acesso em: 9 mar. 2017.

Avalie as sentenças abaixo como V (verdadeira) ou F (falsa):

- () Uma abordagem que concebe a língua de acordo com o excerto é a comunicativa.
- () O estudo do código linguístico deixa de ser o foco principal da aula, porém não deve ser de todo excluído.
- () Essa abordagem toma as experiências dos alunos como ponto de partida para reflexões em sala de aula.
- () Existe uma noção de que é possível agir no mundo por meio da língua.
- () É possível inferir que “comunicar” aqui é o mesmo que “falar” e “entender”.

A alternativa cuja sequência “verdadeira” ou falsa” está correta é:

- a) V – V – V – V – F
- b) V – V – V – F – V
- c) V – V – F – V – V
- d) V – F – V – V – V
- e) F – V – V – V – V

3. “(...) o desenvolvimento da competência comunicativa vista como um conjunto de componentes _____, _____ e _____ relacionados tanto ao conhecimento e habilidades necessários ao processamento da comunicação quanto à sua organização e acessibilidade, assim como sua relação com o uso em situações socioculturais reais, de maneira a permitir-lhe a interação efetiva com o outro” (BRASIL, 2006, p. 151).

BRASIL. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2017.

Os termos que completam corretamente as lacunas são:

- a) linguísticos – sociolinguísticos – pragmáticos
- b) gramaticais – sociolinguísticos – linguísticos
- c) pragmáticos – culturais – pedagógicos
- d) linguísticos – sociolinguísticos – heterogêneos
- e) linguísticos – pedagógicos – heterogêneos

Seção 4.3

Avaliação de aprendizagem em ensino de língua inglesa

Diálogo aberto

Caro professor,

Você trabalha com alunos do ensino médio, na rede pública de seu estado, e desde um certo tempo, você tem se dedicado a estudar sobre métodos avaliativos em língua estrangeira, no geral, e especificamente, em língua inglesa, disciplina que você leciona desde a época da graduação em Licenciatura em Letras Português-Inglês.

Grande parte de seus alunos tem interesse em prestar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), além de outros vestibulares e concursos, nos quais a língua inglesa é uma das opções de língua estrangeira. Pensando nisso, você, sempre que possível, elabora atividades pensando nesses contextos específicos, sem, no entanto, transformar suas aulas de língua inglesa em um mero “treinamento” para o ENEM ou para vestibulares, haja vista que tais avaliações concentram-se principalmente na escrita, desprezando a produção e compreensão, isto é, a oralidade e a leitura.

Por esse motivo, você considera que seja importante refletir sobre como a avaliação em sala de aula deve dialogar com as avaliações nacionais para que, assim, seja possível construir um processo de ensino/aprendizagem coerente entre o que se espera da educação formal escolar, com os exames de grande porte e com as situações reais que os alunos encontrarão após a conclusão do ciclo escolar.

Pensando nessas questões, como você trabalha o processo de avaliação em sala de aula? Como você expõe aos alunos que a avaliação é importante, porém não necessariamente deve ser o fim único de uma aula de língua inglesa? Quais critérios você utiliza para considerar uma avaliação adequada ou não adequada em sala de aula?

Vamos iniciar nossa reflexão sobre o tema?

Não pode faltar

Sabemos que nosso sistema escolar, devido a vários fatores históricos, configura-se hoje muito arraigado à ideia de avaliação como teste ou prova, tanto dentro da sala de aula, como por provas bimestrais/semestrais, como por exames de grande porte, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), vestibulares ou outros concursos.

Embora a avaliação seja um processo importante em qualquer ambiente de ensino/aprendizagem, no caso de línguas estrangeiras, especificamente de língua inglesa em contexto brasileiro, é importante que se tenha consciência das ferramentas utilizadas na avaliação, para que tais avaliações se tornem de fato construtivas ao permitir que os alunos construam seus conhecimentos de modo significativo e autônomo. Em outras palavras, a avaliação não deveria restringir-se somente ao apontamento das falhas e dos erros dos alunos, mas deveria fornecer subsídios para que se ultrapassem as dificuldades e os alunos possam atingir um nível mais complexo da língua que estudam.

Outro ponto a ser questionado é o fato de nosso sistema de avaliação visar, na maioria das vezes, o produto final do aprendizado, fazendo, portanto, com que as aulas sejam como um exercício de treino para o momento de avaliação, ou seja, tem-se a impressão de que importa a nota que o aluno tira no final de um ciclo escolar, por isso as aulas anteriores à avaliação servem como preparação. Observamos, então, que nossas práticas pedagógicas encerram-se em um ciclo: treino-avaliação-aprovação/reprovação.



Refleta

É importante refletir que, embora seja uma prática recorrente, esse tipo de avaliação do produto final faz com que todo o processo percorrido pelo aluno seja deixado de lado. Dessa forma, todo o caminho construído para atingir um determinado ponto na aquisição de língua, por exemplo, fica reduzido a algumas páginas de prova e a uma nota final, mesmo que tal nota não reflita, de fato, o progresso do aluno.

Segundo o dicionário *on-line Aulete*, “avaliar”, significa, entre outras acepções, “estimar”, “calcular”, atribuir valor ou preço”, “computar”. Com isso, já podemos perceber que existe uma ideia no senso comum de que “avaliar” a aprendizagem em sala de aula seja atribuir números e valores a tarefas. O que devemos fazer, porém, é problematizar essa noção, uma vez que nem todos os aspectos do ensino/aprendizagem podem ser medidos ou transformados em números, perguntando, por exemplo, como podemos avaliar a “velocidade” com que um aluno aprende determinado assunto. Ou podemos questionar mais ainda: o que é de fato “aprender a matéria escolar”? Essas são questões que fazem a medição por nota tornar-se um grande problema que deve ser repensado sempre.

Se o professor de língua inglesa já refletir sobre isso em suas práticas, seguramente terá uma visão mais ampla do que seja avaliar o aprendizado de línguas. Essa reflexão pode ser observada na maneira como elabora as provas, na maneira como corrige o que os alunos fizeram e na maneira como faz a devolutiva aos alunos, permitindo, assim, que estes aprendam ou repensem “o que erraram”, a fim de que novos conhecimentos sejam elaborados.

De acordo com Rodrigues et al. (2011, p. 8), “a avaliação não é uma ameaça para o aluno, mas um apoio para ele próprio, podendo então ser entendida como elemento integrador entre a aprendizagem do aluno e as condições oferecidas para que isso aconteça”.



Assimile

O que significa, na prática de sala de aula, dizer que um aluno tirou a nota máxima? Se determinado aluno tirou nota baixa, significa que ele não aprendeu nada? Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), “a função da avaliação é alimentar, sustentar e orientar a ação pedagógica e não apenas constatar um certo nível do aluno” (BRASIL, 1998, p. 79). Por esse motivo, definir o que uma nota representa é muito mais complexo do que possa parecer, já que uma “ação pedagógica” séria não visa definir um aluno, ou o processo de aprendizagem desse aluno, em “certo” e “errado”, mas fornecer meios para o seu desenvolvimento. Para Rodrigues et al. (2011, p. 9), nota não satisfatória não pode ser vista como falta de conhecimento, pois toda ação em sala de aula é capaz de transformar as pessoas, ou seja, “deve-se considerar que houve ponto de partida e ponto de chegada e que, durante esse processo, houve reflexões e transformações na opinião do aluno”.

Essa concepção de avaliação como construto de auxílio ao aluno também está descrita nos PCNs, ou seja, o fato de um documento oficial trazer essa noção implica a necessidade de repensar as práticas pedagógicas adotadas em sala de aula, muitas das vezes como resqúícios de métodos com que os professores foram educados durante seu período de escolarização. De acordo com os PCNs, lemos que:

A função da avaliação é alimentar, sustentar e orientar a ação pedagógica e não apenas constatar um certo nível do aluno. Está implícito, também, que não se avaliam só os conteúdos conceituais, mas também os procedimentais e os atitudinais, indo além do que se manifesta, até a identificação das causas. A avaliação assim entendida oferece descrição e explicação; é um meio de se compreender o que se alcança e por quê. Torna--se, desse modo, uma atividade iluminadora e alimentadora do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que dá retorno ao professor sobre como melhorar o ensino, possibilitando correções no percurso, e retorno ao aluno sobre seu próprio desenvolvimento. (BRASIL, 1998, p. 79)

Inferimos, portanto, que a avaliação deveria ser uma ferramenta que estabelecesse o diálogo entre as necessidades dos alunos e os mecanismos de ajuda do professor. Em outras palavras, uma ligação entre aluno-professor--sociedade. Para isso, é importante ter no horizonte os objetivos a que se quer chegar com a aprendizagem de outra língua.

Assim como existem vários métodos e abordagens para o ensino de línguas estrangeiras, também existem várias formas de se conceber o processo de avaliação. Entre os que mais se destacam estão: (a) **diagnóstica**, (b) **formativa** e (c) **somativa**.

De modo geral, a **avaliação diagnóstica** tem como finalidade verificar onde se encontra o aluno, para que ele possa progredir a partir de conhecimentos prévios. O objetivo principal dessa avaliação é alinhar os alunos de uma determinada turma, por exemplo, para que o professor possa desenvolver as atividades durante o ano. Nesse tipo, a avaliação costuma ser bem pontual e pode ser feita a qualquer período do ano. Convém ressaltar que

essa avaliação acaba sendo um importante instrumento não só para medir os conhecimentos dos alunos, mas para balizar também o professor, pois com isto poderá alterar os planos para a turma, bem como tentar modificar a forma de conduzir os conteúdos programáticos para determinado ano do ciclo escolar.

Já a **avaliação formativa**, como o nome sugere, visa à formação do aluno a partir da consciência do que ele “acertou” e do que “errou”, ou seja, tomando como ponto de partida seus resultados, o aluno tem a oportunidade de refletir sobre seu processo de aprendizagem. Podemos ver que essa forma de avaliação permite uma autonomia maior do aluno, pois ela cria uma situação de desenvolvimento e de progresso. Existe aqui uma possibilidade de emancipação do aluno, além de ele ser visto como produtor de seu próprio conhecimento.

Esse tipo de avaliação é o que mais se adequa à sala de aula, já que nela existe um certo conhecimento e convívio entre professor e alunos, o que permite uma avaliação durante um período maior de tempo, isto é, uma avaliação que se dá de modo contínuo. Segundo Kanashiro (2012, p. 68), sobre a avaliação formativa, “deve-se considerar que houve ponto de partida e ponto de chegada e que, durante esse processo, houve reflexões e transformações na opinião do aluno”.

É importante ressaltar que essa forma de avaliação, como consta nos PCNs (1998), é uma forma de produzir informação sobre o processo de ensino/aprendizagem, pois



Os alunos e o professor são as fontes de informação no contexto de avaliação formativa. O principal instrumento é a observação sistemática pelo professor: observação de si mesmo e do aluno, no que se refere à realização das tarefas, à colaboração com os companheiros e com o professor, às atitudes e à motivação. (BRASIL, 1998, p. 107)

Observamos, portanto, que o modo como o professor concebe o processo avaliativo tem influências diretas no modo como as aulas são ministradas, ou seja, todas as atividades podem ser encaradas como um processo avaliativo contínuo. Dessa forma, a avaliação pontual de um determinado conteúdo torna-se não o principal responsável pela

nota do aluno, mas uma nota dentre outras. É preciso, porém, que o professor esteja disposto a refazer sempre o planejamento das aulas, uma vez que esse tipo de avaliação demanda tempo. Não podemos nos esquecer que muitos professores assumem, por diversas razões, mais de dois períodos letivos.



Exemplificando

A fim de exemplificar o que pode ser feito na avaliação formativa, os próprios PCNs (1998) indicam uma das atitudes que o professor poderia desenvolver durante suas aulas. De acordo com o documento oficial, o professor poderia pedir a seus alunos que, nos últimos cinco minutos da aula, escrevessem em um papel uma pequena reflexão da aula, algo como "o que aprendi hoje/essa semana/com esse conteúdo?". Essa prática, tornada regular, permite que os alunos se expressem com relação à dinâmica da aula e, principalmente, fornecem ao professor informações relevantes sobre o processo pedagógico desenvolvido. É interessante destacar que, ao fazer a devolutiva para os alunos, tanto o professor como os próprios alunos acabam confeccionando um "diário de classe", no qual registram-se, durante o ano letivo, as impressões, as falhas e as conquistas do processo de ensino/aprendizagem.

Por fim, a **avaliação somativa** visa estabelecer uma classificação final, ou seja, trata-se de uma atribuição de um balanço final; em outras palavras, "a [avaliação] somativa consiste em resumir numa nota todos os dados quantificáveis no decorrer do curso" (KANASHIRO, 2012, p. 68). Nesse tipo de avaliação, deseja-se verificar a aprendizagem de aspectos pontuais do que foi ensinado.

O que observamos aqui é que essa avaliação é a mais comumente encontrada em exames de vestibular e concursos ou em certificados internacionais, ou seja, não há espaço para questionar o porquê das atribuições de nota, o aluno não é avaliado durante o processo e o resultado final consiste em uma lista classificatória. Um dos aspectos da avaliação somativa é o caráter comprobatório perante a sociedade.



Assimile

Conforme aponta Kanashiro (2012), convém frisar que a *avaliação formativa* está em consonância com o que está presente nos PCNs, ou seja, pensar a avaliação como um processo continuado,

visando à construção da consciência do aluno para o aprendizado. Já a *avaliação somativa* tem um caráter mais técnico e pontual, característico de exames eliminatórios e classificatórios.

É preciso ainda mencionar outra maneira de realizar a avaliação em línguas estrangeiras: a **avaliação por habilidades e competências**. Esse tipo de avaliação já vem sendo aplicado, sobretudo em instituições de ensino que oferecem certificação que comprove o domínio do idioma estrangeiro. Segundo Velozo (2014, p. 25), pensar em “competência” significa “saber agir, mobilizar recursos, integrar com saberes múltiplos e complexos, saber aprender, saber se engajar, assumir responsabilidades e ter visão estratégica”. Dessa forma, uma aula de inglês, por exemplo, a partir da noção de competência, visa a que o aluno tenha condições de tomar decisões diante de problemas e desafios e, para isso, ele terá que mobilizar conhecimentos que já tem. Em resumo, a atitude que se espera é a do “aprender a aprender”.



Exemplificando

Pensando nesse “aprender a aprender”, em uma aula de inglês que está sendo planejada visando à avaliação por competências e habilidades, o professor poderia pedir que os alunos fizessem, por exemplo, uma reserva de hotel, por e-mail, em um país de língua inglesa. Os alunos seriam, assim, levados a mobilizar todos os conhecimentos anteriores sobre o evento “reservar um hotel”, pôr em prática, já que deveriam fazer todo o cadastro *on-line*, pesquisar preços, negociar condições de pagamento e serviços.

O ENEM é um exame de grande escala elaborado a partir da concepção de avaliação de competências e habilidades. Isso significa que, na disciplina de língua inglesa, por exemplo, não traz exercícios de análise gramatical de frases isoladas e descontextualizadas, mas traz questões pensadas a partir de um conjunto de habilidades e competências que os alunos devem mobilizar para compreender o texto como um todo. Para a realização da prova, portanto, o aluno necessita de vários saberes.

De acordo com o Documento Básico do ENEM (2002, p. 5-6), as competências e habilidades são “associadas aos conteúdos do ensino fundamental e médio que são próprias ao sujeito na fase de desenvolvimento cognitivo, correspondente ao término da

escolaridade básica”. Em outras palavras, a avaliação por competências e habilidades está fortemente relacionada às estruturas cognitivas e à inteligência do aluno, a depender da sua faixa etária e do que deveria ter visto nos ciclos escolares.



Exemplificando

De acordo com Primi et al. (2001, p. 152), o ENEM apresenta cinco competências. São elas: (a) dominar linguagens, (b) compreender fenômenos, (c) enfrentar situações-problema, (d) construir argumentações e (e) elaborar propostas. As habilidades, por sua vez, referem-se ao “saber fazer”, por exemplo, “informar”, “relatar”, “fazer um pedido” etc.

É interessante observar que o ENEM, que em princípio era um meio de avaliar as competências e habilidades de um aluno ao término do ensino médio, hoje, transformou-se em um importante meio para o ingresso em instituições de ensino superior.



Pesquise mais

Para conhecer mais sobre as competências e habilidades do ENEM, consulte a Matriz de Referência. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2017.

Você também pode encontrar as provas anteriores de língua inglesa. Veja no link: <http://vestibular.mundoeducacao.bol.uol.com.br/enem/provas-gabaritos.htm>. Acesso em 22 nov. 2017.

Como vimos, ainda existe um abismo muito grande entre as práticas de avaliação que acontecem em sala de aula, se pensarmos na avaliação formativa (aquela que ocorre durante todo o ano letivo) e as práticas de avaliação que ocorrem nos exames nacionais e nos vestibulares, ou seja, avaliações pontuais, sem a possibilidade de argumentação. Deve ficar claro, no entanto, que as finalidades dessas duas práticas são diferentes, pois a primeira visa formar o aluno e, a segunda, classificá-lo ou eliminá-lo em um processo seletivo. No entanto, é importante pensar que em algum momento, deve haver um diálogo entre elas, pois só assim a escola estaria preparando os alunos para essa fase da vida, sem, contudo virar um ambiente de treino.

Além disso, não podemos negligenciar o fato de haver um efeito retroativo das avaliações de grande porte, como é o caso do ENEM. Isso

quer dizer que o ENEM tem um impacto muito grande na sociedade, pois por meio dele é possível analisar, de certa forma, condições da escola e do ensino no Brasil, bem como ingressar no ensino superior.



Assimile

Sobre o efeito retroativo em exames de línguas, Scaramucci (2005, apud BLANCO, 2013, p. 52), afirma que “efeito retroativo, portanto, pelo menos no estágio atual de conhecimento, pode ser entendido como o impacto ou a influência que exames externos e avaliações em geral têm exercido na sociedade em geral e especificamente no ensino e na aprendizagem, assim como nas percepções e atitudes de professores, alunos e formas de preparação”.

É importante ressaltar que, assim como em qualquer fenômeno de qualquer língua, buscar uma neutralidade é buscar algo ideal, ou seja, as avaliações não são instrumentos neutros, pelo contrário, são instrumentos políticos e ideológicos, marcados pelo contexto sócio-histórico em que foram produzidos. Dessa forma, as interpretações dos dados obtidos por meio das avaliações são passíveis de julgamentos. No entanto, o que devemos ter em mente é a necessidade de fazer das avaliações um processo justo, ou seja, que respeite as necessidades dos alunos juntamente com o que se espera para cada ano do ciclo escolar. Em suma, que o processo de avaliação seja capaz de desenvolver as capacidades intelectuais, cognitivas e cidadãs dos alunos, assim como fornecer insumos para a reflexão da prática do professor em sala de aula.

Sem medo de errar

Seus alunos do terceiro ano do ensino médio estão preocupados com o ENEM, por isso estão a todo o momento cobrando que você leve para a sala de aula simulados e exercícios que costumam “cair no ENEM” para que possam ir se preparando ao longo do ano.

No entanto, como você tem pesquisado sobre avaliações, você tem notado que o ENEM é um tipo de avaliação, o que não significa que seja a melhor ou a pior, mas que tem características próprias.

A fim de poder despertar a consciência nos alunos sobre as variadas maneiras de avaliar, você aplicou no começo do ano letivo uma prova

diagnóstica. O objetivo era fazer um levantamento sobre o nível de língua inglesa de seus alunos para poder planejar as atividades do ano, juntamente com o que dizem os documentos oficiais.

Após esse levantamento, você discutiu com os alunos as características principais da avaliação diagnóstica e lhes disse que esse tipo de avaliação não se aplica a toda atividade e que, portanto, durante o ano, a forma de avaliação seria a formativa.

Nesse momento, você explicou que a avaliação formativa é um processo contínuo e que, por isso mesmo, acaba sendo mais justa, pois “ir mal” em uma prova não significa que o aluno não aprendeu nada, mas é uma possibilidade de repensar sobre o conteúdo, sobre as dificuldades e, juntos, planejar estratégias alternativas para contornar tais dificuldades.

Você comentou com seus alunos que a avaliação formativa visa à formação deles, ou seja, é um processo cuja finalidade é a transformação dos alunos em indivíduos independentes e autônomos, capazes de selecionar informação relevante e construir o próprio conhecimento.

Tendo esclarecido essas questões, você explicou que avaliações do tipo do ENEM são importantes, pois elas definem, entre outras coisas, o ingresso ou não no nível superior e que, por isso, sua principal característica é a classificação e a eliminação. Desse modo, você explicou que é impossível transformar as aulas de língua inglesa em um treinamento para o ENEM, já que o objetivo da sala de aula é a formação dos alunos, não a eliminação deles, muito embora seja de suma importância discutir o funcionamento do ENEM e, esporadicamente, realizar uma prova no estilo do exame a fim de praticar o modelo de avaliação.

Avançando na prática

Professores em formação no ensino fundamental II

Descrição da situação-problema

Você é professor de língua inglesa para o ensino fundamental II da rede estadual na sua cidade e você recebeu o pedido de um grupo de alunos da Licenciatura em Letras Português-Inglês para que possam fazer estágio nas suas aulas. O objetivo do grupo é pesquisar e

desenvolver atividades relacionadas à avaliação. Os alunos-estagiários ainda não lecionam, portanto não têm experiência de sala de aula e não sabem lidar muito bem com o processo avaliativo exigido pelo curso. Vamos ajudá-los?

Resolução da situação-problema

Você aceita receber os alunos-estagiários em suas aulas de língua inglesa e, como eles ainda não têm a experiência de sala de aula, você decide explicar bem detalhadamente cada uma das diferentes maneiras de avaliar um aluno.

Você explica que a avaliação diagnóstica tem a finalidade de fazer um levantamento sobre os níveis dos alunos. No caso do ensino fundamental II, você mostra que esse tipo de avaliação é importante para preparar o planejamento das aulas e possibilitar uma base sólida para os alunos ingressarem no ensino médio.

Outro método de avaliação é a somativa, cuja principal característica é a classificação. Embora seja mais adequada para exames de grande porte, você salienta que esse tipo de avaliação acaba sendo bem difundida nas escolas, já que ela é prática, tanto no que concerne à elaboração, como à correção, e como muitos professores de línguas trabalham em mais de um turno e em mais de uma escola, a avaliação somativa faz com que o professor “ganhe tempo”.

No entanto, você destaca a importância da avaliação formativa que, além de estar em consonância com os documentos oficiais, como os PCNs, visa à formação do aluno, pois o ajuda a se desenvolver de maneira mais autônoma, apropriando-se dos conhecimentos adquiridos em sala. A principal característica da avaliação formativa é o processo; portanto, é preciso ter em mente que não é um trabalho rápido, mas que pode levar o ano letivo inteiro para se concretizar.

Faça valer a pena

1. Leia o excerto abaixo:

“É justamente no ambiente escolar onde mais ‘sofremos’ com o peso da avaliação e suas consequências. A avaliação da aprendizagem é um dos aspectos mais críticos do trabalho do educador com seus alunos,

dada sua importância e complexidade, independentemente do nível de escolarização em que estes se encontram, seja no ensino fundamental, ensino médio ou superior. Isso ocorre porque a sociedade, a instituição escolar e o docente vivem a cultura da nota” (RODRIGUES et al., 2011, p. 7).

RODRIGUES, Bianca Costa et al., Um olhar sobre a prática avaliativa em língua inglesa. **Via Litterae**, Revista de Linguística e Teoria Literária, Anápolis, v. 3, n. 1, p. 5-21, 2011. Disponível em: <http://www2.unucseh.ueg.br/vialitterae/assets/files/volume_revista/vol_3_num_1/Vol_3_1_Via_Litterae_1_Rodrigues_Rocha_Goncalves.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2017.

Sobre o excerto, é correto afirmar que:

I. Vivemos em uma época em que se valoriza a “quantidade” da nota, não a “qualidade”.

II. A “avaliação da aprendizagem” é um aspecto complexo em todos os níveis de escolarização.

III. Vivemos em uma época em que se valoriza a “qualidade” da nota, não a “quantidade”.

IV. A “avaliação da aprendizagem” torna-se mais complexa com o aumento do nível de escolarização.

É correto apenas o que se afirma em:

a) I e II.

b) I e III.

c) II e III.

d) III e IV.

e) I e IV.

2. “Ensinar torna-se, então, um processo dinâmico no qual há reações, ao fluir da interação, entre professor e aluno, entre aluno e aluno e entre aluno e conteúdos. É um processo interativo e negociável, essencial, tanto para o processo de aprendizagem quanto para balizar o desenvolvimento de programas e currículos. Nessa perspectiva, as decisões a serem tomadas a respeito de conteúdo, métodos e objetivos necessitam de informações que vêm da avaliação, que deve ser, portanto, contínua e sistemática, oferecendo uma interpretação qualitativa do conhecimento construído” (BRASIL, 1998, p. 79).

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrageira.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2017.

De acordo com o texto, qual tipo de avaliação mais bem se adequa a essa proposta de ensino aprendizagem?

a) Formativa, pois visa à qualidade do conhecimento, adquirido durante um processo.

- b) Diagnóstica, pois oferece a possibilidade de negociação da nota entre professor e aluno.
- c) Somativa, pois respeita a interação entre os participantes, visando construir o conhecimento.
- d) Formativa, pois respeita os conteúdos previstos nos documentos oficiais.
- e) Somativa, pois oferece resultados precisos, que auxiliam o trabalho interpretativo do professor.

3. “O Enem, ao colocar-se como instrumento de _____ de desempenho por competências ao término da escolaridade básica, serve como referência de _____ a milhares de jovens e, ao mesmo tempo, dá uma medida das respostas que a escola apresenta diante dos desafios impostos pelos mecanismos estruturais da sociedade. Na mesma direção, permite ao poder público dimensionar e localizar as lacunas que debilitam o processo de formação dos jovens e dificultam sua realização pessoal e sua inserção no processo de produção da sociedade. Dessa forma, os resultados de desempenho obtidos necessariamente se apresentam no cenário das diferenças _____ que ainda marcam a sociedade brasileira” (BRASIL, 2002, p. 6).

BRASIL. **Documento Básico.** Exame Nacional do Ensino Médio, 2002. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000115.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2017.

Os termos que preenchem corretamente as lacunas são os da alternativa:

- a) avaliação individual – autoavaliação – socioeconômicas
- b) avaliação individual – metodologia – socioeconômicas
- c) comprovação – autoavaliação – culturais
- d) comprovação – metodologia – socioeconômicas
- e) metodologia – autoavaliação – culturais

Referências

BLANCO, Juliana. **A avaliação de língua inglesa no ENEM: efeitos de seu impacto social no contexto escolar.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/5768/5117.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 17 mar. 2017.

BRASIL. **Documento Básico.** Exame Nacional do Ensino Médio, 2002. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000115.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2017.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio.** 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2017.

DICIONÁRIO *On-line* Caldas Aulete. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/avaliar>>. Acesso em: 17 mar. 2017.

FERNÁNDEZ, Gretel Eres; KANASHIRO, Daniela S. Kawamoto. Leitura em língua estrangeira: entre o ensino médio e o vestibular. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 279-291, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a05v32n2.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2017.

JALIL, Samira Abdel; PROCAILO, Leonilda. Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e pós-métodos. *In*. **IX Congresso Nacional de Educação, EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**, PUCPR, p. 774-784, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29052012-132311/pt-br.php>>. Acesso em: 17 mar. 2017.

KANASHIRO, Daniela Sayuri Kawamoto. **As linhas e as entrelinhas:**

um estudo das questões de língua espanhola no Enem. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, USP, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29052012-132311/pt-br.php>>. Acesso em: 5 dez. 2017.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida; VALÉRIO, Kátia Modesto. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e intersecções. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n1/08.pdf>>. Acesso em: 9 mar. 2017.

PONTES, Valdecy de Oliveira *et al.* A abordagem comunicativa em livros didáticos de espanhol para o curso de secretariado executivo. **Revista Prolíngua**, v. 10, n. 2, p. 68-82, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/20435/1/2015_art_avopontes.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2017.

PRIMI, Ricardo *et al.*, Competências e habilidades cognitivas: diferentes definições dos mesmos construtos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 17, n. 2, p. 151-159, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v17n2/7875.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

RODRIGUES, Bianca Costa *et al.*, Um olhar sobre a prática avaliativa em língua inglesa. **Via Litterae**, Revista de Linguística e Teoria Literária, Anápolis, v. 3, n. 1, p. 5-21, 2011. Disponível em: <http://www2.unucseh.ueg.br/vialitterae/assets/files/volume_revista/vol_3_num_1/Vol_3_1_Via_Litterae_1_Rodrigues_Rocha_Goncalves.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2017.

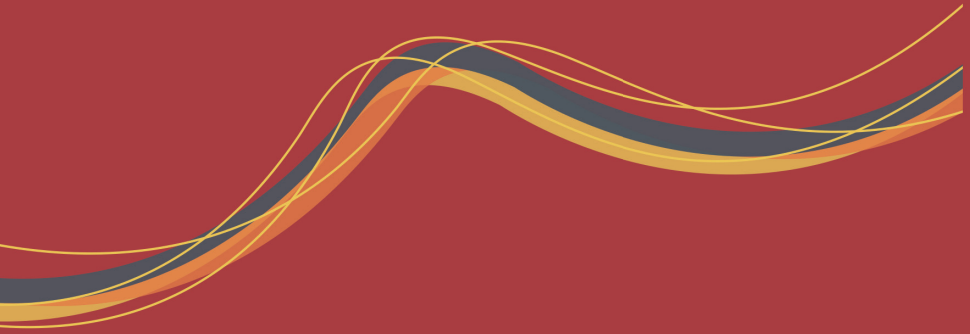
ROSSA, Adriana Angelim; ROSSA, Carlos Ricardo. O paradigma conexcionista e o ensino de língua estrangeira. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 44, nº 3, p. 53-59, 2009. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/download/5764/4184>>. Acesso em: 2 mar. 2017.

SANTOS, Rodolfo Rodrigues Pereira de. O letramento crítico no ensino de inglês: reflexões sobre a prática do professor em formação continuada. **The ESPECIALIST**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 1-13, 2013. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/viewFile/19231/14311>>. Acesso em: 9 mar. 2017.

TERRA, Márcia Regina. Tradução & aprendizado de língua estrangeira: o ponto de vista do aluno. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n° 1, p. 69-85, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n1/06.pdf>>. Acesso em: 1 mar. 2017.

VELOZO, Aline Vieira. **Avaliação por competência no domínio de língua estrangeira**: uma aplicação profissional mediada por rubrica. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná, UFPR, 2014. Disponível em: <<http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/35983/R%20-%20D%20-%20ALINE%20VIEIRA%20VELOZO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 17 mar. 2017.

VENTURI, Maria Alice. Considerações sobre a abordagem comunicativa no ensino de língua. **Domínios da Linguagem**, Revista Eletrônica de Linguística, n. 1, 2007. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/viewFile/11395/6683>>. Acesso em: 21 mar. 2017.



ISBN 978-85-522-0366-7



9 788552 203667 >